

**Studienverlauf und Berufseintritt
von Absolventen privater Hochschulen,
untersucht am Beispiel der Absolventen der
BSA – Privaten Berufsakademie und der
Deutschen Hochschule für Prävention
und Gesundheitsmanagement**

**Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie
der Philosophischen Fakultät III
der Universität des Saarlandes**

**vorgelegt von
Andreas Strack
aus Landstuhl**

Saarbrücken, 2012

Dekan:

Univ.-Prof. Dr. Jochen Kubiniok, Universität des Saarlandes

Berichtersteller:

Univ.-Prof. Dr. Eike Emrich, Universität des Saarlandes

Univ.-Prof. Dr. Robert Prohl, Goethe Universität Frankfurt am Main

Tag der Disputation: 6. September 2012

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG UND AUFBAU DER ARBEIT	12
2	INSTITUTIONELLER RAHMEN	14
2.1	Historische Entwicklung der Hochschulen – eine Übersicht	14
2.1.1	Das Mittelalter (1200–1500)	15
2.1.2	Die frühe Neuzeit (1500–1800)	16
2.1.3	Die Moderne (1800–1945)	17
2.1.4	Die Phase nach dem Zweiten Weltkrieg (ab 1945).....	20
2.2	Hochschulen als soziale Organisationen	26
2.3	Bologna-Prozess.....	31
2.3.1	Ziele und Inhalte des Bologna-Prozesses	32
2.3.2	Konsequenzen des Bologna-Prozesses.....	39
2.4	Besonderheiten erwerbswirtschaftlicher Organisationen im Bildungssektor	42
2.4.1	Ökonomisierung des Bildungssystems.....	43
2.4.2	Besonderheiten privater Hochschulen.....	47
2.5	BSA – Private Berufsakademie und Deutsche Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement	53
2.5.1	Kenngößen und allgemeine Beschreibung.....	54
2.5.2	Besonderheit des Fernstudiums.....	60
2.5.3	Besonderheit des dualen Studiums	62
3	QUALITÄT IN LEHRE UND STUDIUM.....	68
3.1	Qualitätsbegriff und Qualitätsverständnis	68
3.2	Qualitätsmanagement in Lehre und Studium.....	73
3.3	Qualitätsmanagement der BSA – Privaten BA und der DHfPG	82
4	ZUM FORSCHUNGSSTAND VON ABSOLVENTENSTUDIEN	84
4.1	Befunde von Absolventenstudien zu Studienverlauf und Berufseintritt	89
4.1.1	Befunde aus internationaler Sicht.....	89
4.1.2	Befunde aus nationaler Sicht.....	94
4.1.3	Befunde korrespondierender Fachrichtungen.....	111
4.2	Absolventenstudien als Instrument der Hochschul- und Qualitätsentwicklung ..	116
5	ZIELE UND HYPOTHESEN DER STUDIE	118
5.1	Ziele der Absolventenbefragung.....	118
5.2	Hypothesen zur Absolventenbefragung.....	119
5.3	Ziele der Untersuchung zur Befragungsmethodik.....	120
5.4	Hypothesen zur Befragungsmethodik.....	121
6	METHODIK.....	122
6.1	Untersuchungskollektiv	122
6.2	Untersuchungsdurchführung, Instrumente und Datenerhebung	122
6.3	Datenauswertung und Statistik.....	129
7	ERGEBNISSE.....	130
7.1	Ergebnisse der Untersuchung zur Befragungsmethodik.....	130
7.1.1	Ausschöpfungsquote.....	130
7.1.2	Repräsentativität	132
7.1.3	Konsistenz	132
7.1.4	Nichtbeantwortung geschlossener und offener Fragen (Item Nonresponse)	133

7.1.5	Bewertung der mit Antwortskalen vorgegebenen Items.....	135
7.2	Ergebnisse zur Befragung der Absolventen	136
7.2.1	Individuelle Studienvoraussetzungen	136
7.2.2	Studienverlauf	142
7.2.3	Studienbedingungen	145
7.2.4	Berufsweg nach dem Studium.....	150
7.2.5	Derzeitige Beschäftigungssituation.....	160
7.2.6	Kompetenzen und Arbeitsanforderungen	164
7.2.7	Studium und Beruf	167
7.2.8	Berufliche Orientierung und Arbeitszufriedenheit.....	170
7.2.9	Kontakt zur Hochschule und offene Anmerkungen.....	174
8	DISKUSSION.....	175
8.1	Diskussion der Ergebnisse des Methodenvergleichs.....	175
8.2	Diskussion der Ergebnisse zur Befragung der Absolventen	179
8.2.1	Individuelle Studienvoraussetzungen	179
8.2.2	Verlauf und retrospektive Beurteilung des Studiums	182
8.2.3	Übergang vom Studium in den Arbeitsmarkt	184
8.2.4	Beschäftigungssituation und Verbleib im Arbeitsmarkt	193
8.2.5	Zusammenhang studienbezogener Determinanten und beruflicher Erfolg.....	202
8.2.6	Qualitätsentwicklung und strategische Hochschulsteuerung	203
9	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	210
	LITERATURVERZEICHNIS	216
	ANHANG	246

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Zeittafel des Bologna-Prozesses	32
Abb. 2:	Bild links: Proteste der Studierenden im November 2009 „für eine bessere Bildung“ und gegen die „Ökonomisierung der Bildung“ (Saarbrücker Zeitung, 2009, S. 1). Bild rechts: Studierende in Genf demonstrieren gegen die Ökonomisierung der Universitäten (Neue Zürcher Zeitung Online, 2009).....	44
Abb. 3:	Didaktisches Konzept der dualen Studiengänge der BSA – Privaten BA und der DHfPG (BSA – Private Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement, 2007, S. 18)	66
Abb. 4:	Ausgewählte Grundlagen des Qualitätsmanagements bzw. der Qualitätssicherung an Hochschulen (tlw. speziell bezogen auf Lehre und Studium sowie auf nichtstaatliche Hochschulen)	77
Abb. 5:	Qualitätssicherung in Lehre und Studium der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement (FB = Fragebogen; LVE = Lehrveranstaltungsevaluation; AL = Ausbildungsleiter; AR = Akkreditierungsrat; AHPGS = Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Gesundheit und Soziales e.V.; WR = Wissenschaftsrat)	83
Abb. 6:	Stadienmodell des Übergangs nach dem ersten Hochschulabschluss nach Teichler und Schomburg (2008, S. 6).....	111
Abb. 7:	Übersicht zum Untersuchungsgang (die Datumsangaben in Klammern geben die Termine an, bis zu denen die Absolventen teilnehmen sollten)	123
Abb. 8:	Rücklauf der eingegangenen Fragebögen der postalischen Befragung im Zeitverlauf	131
Abb. 9:	Lebensalter beim Studienabschluss nach Studiengang (M = Mittelwert; MIN = Minimum, MAX = Maximum; DFÖ n = 233; DGM n = 23; BFÖ n = 43; BGM n = 16; BEB n = 7).....	138
Abb. 10:	Durchschnittsnote im Zeugnis der Hochschulzugangsberechtigung nach Studiengang (M = Mittelwert; MIN = Minimum, MAX = Maximum; DFÖ n = 225; DGM n = 22; BFÖ n = 35; BGM n = 15; BEB n = 6)	139
Abb. 11:	Branchen mit den höchsten und niedrigsten Verdiensten (Bruttomonatsverdienst von Vollzeitbeschäftigten 2009, Statistisches Bundesamt, 2011b)	191
Abb. 12:	Ausmaß des Kompetenzniveaus nach Studienabschluss und Maß der in der gegenwärtigen Erwerbstätigkeit geforderten Kompetenzen, jeweils aus der Sicht der Absolventen (die prozentualen Anteile berücksichtigen die beiden jeweils zusammengefassten höchsten Skalenwerte)	198
Abb. 13:	Für die Absolventen wichtige Aspekte im Beruf (die prozentualen Anteile berücksichtigen die beiden jeweils zusammengefassten höchsten Skalenwerte)	199
Abb. 14:	Stadienmodell des Übergangs nach dem ersten Hochschulabschluss nach Teichler und Schomburg (2008, S. 6), modifiziert bzgl. des dualen Studiums ..	200

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Übersicht über ausgewählte Punkte der Kritik am Bologna-Prozess	40
Tab. 2:	Anzahl der Absolventen der BSA – Privaten BA bzw. DHfPG	122
Tab. 3:	Ausschöpfungsquote, gesamt und differenziert nach Befragungsmethoden.....	130
Tab. 4:	Daten zur Prüfung der Repräsentativität der Absolventenbefragung (in Klammern absolute Anzahl)	132
Tab. 5:	Auswahl der Variablen für die Reliabilitätsanalyse (Cronbachs Alpha)	133
Tab. 6:	Konsistenzprüfung (Cronbachs Alpha), gesamt und differenziert nach Befragungsmethoden.....	133
Tab. 7:	Geschlechterverteilung (in Klammern Anzahl der Nennungen)	137
Tab. 8:	Lebensalter zum Ende des Studiums und zum Zeitpunkt der Befragung.....	137
Tab. 9:	Hochschulzugangsberechtigung (in Klammern Angabe der Nennungen).....	138
Tab. 10:	Durchschnittsnote des Zeugnisses der Hochschulzugangsberechtigung.....	139
Tab. 11:	Derzeitiger Familienstand, gesamt und nach Geschlecht (gültige Fälle: 319, fehlende Fälle: 5; in Klammern Anzahl der Nennungen).....	140
Tab. 12:	Beruflicher Abschluss der Eltern (in Klammern Anzahl der Nennungen)	141
Tab. 13:	Verteilung der Studienabschlüsse (in Klammern Anzahl der Nennungen).....	143
Tab. 14:	Studiendauer (in Klammern Anzahl der Nennungen).....	143
Tab. 15:	Abschluss-/Durchschnittsnoten (gesamt: gültige Fälle = 306, fehlende Fälle = 18)	144
Tab. 16:	Beurteilung des Arbeitsaufwandes im Studium insgesamt (in Klammern Anzahl der Nennungen)	145
Tab. 17:	Bewertung der Studienbedingungen und -angebote (nach dem Mittelwert absteigend sortiert)	146
Tab. 18:	Ausmaß praxisbezogener Elemente im Studium (nach dem Mittelwert absteigend sortiert).....	146
Tab. 19:	Nutzung und Bewertung der zentralen Angebote (in Klammern Anzahl der Nennungen)	147
Tab. 20:	Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt (in Klammern Anzahl der Nennungen)	148
Tab. 21:	Korrelationen und Effektstärken der Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt und einzelne Bewertungen der Studienbedingungen (Korrelationskoeffizient nach Kendalls Tau-b).....	149
Tab. 22:	Korrelationen und Effektstärken der Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt und einzelne Bewertungen der zentralen Angebote der Hochschule (Korrelationskoeffizient nach Kendalls Tau-b)	149
Tab. 23:	Erste Tätigkeit nach dem Studienabschluss und derzeitige Tätigkeit (Mehrfachnennung möglich; gültige Fälle: 324; in Klammer Anzahl der Nennungen)	150

Tab. 24:	<i>Gründe der Absolventen, nach Abschluss des Studiums nicht mehr in ihrem Ausbildungsbetrieb zu arbeiten (Mehrfachnennung möglich; in Klammern Anzahl der Nennungen, nach der Häufigkeit absteigend sortiert).....</i>	151
Tab. 25:	<i>Anzahl der Beschäftigungssuchenden, differenziert nach Studienabschluss, Geschlecht und Studiengängen (in Klammern Anzahl der Nennungen)</i>	152
Tab. 26:	<i>Nutzung unterschiedlicher Mittel und Wege bei der Beschäftigungssuche und deren Einfluss bzgl. der Einstellung (Mehrfachnennungen möglich, in Klammern Anzahl der Nennungen, nach dem Mittelwert absteigend sortiert)</i>	153
Tab. 27:	<i>Mittlere Dauer der Beschäftigungssuche in Abhängigkeit von der Nutzung der Mittel und Wege der Beschäftigungssuche.....</i>	155
Tab. 28:	<i>Gründe, warum Absolventen nach Abschluss ihres Studiums keine Beschäftigung gesucht haben (in Klammern Anzahl der Nennungen)</i>	156
Tab. 29:	<i>Gründe der Arbeitgeber, die Absolventen zu beschäftigen, aus der Sicht der Befragten (in Klammern Anzahl der Nennungen, nach dem Mittelwert absteigend sortiert).....</i>	157
Tab. 30:	<i>Berufliche Stellung bei der ersten Beschäftigung nach Studienabschluss (in Klammern Anzahl der Nennungen)</i>	158
Tab. 31:	<i>Arbeitszeit pro Woche bei der ersten Beschäftigung laut Arbeitsvertrag, gesamt und differenziert nach Geschlecht</i>	158
Tab. 32:	<i>Monatliches Bruttoeinkommen bei der ersten Beschäftigung (in Klammern Anzahl der Nennungen)</i>	159
Tab. 33:	<i>Arbeitszeit pro Woche bei der derzeitigen Beschäftigung laut Arbeitsvertrag ...</i>	161
Tab. 34:	<i>Aktuelle berufliche Stellung (in Klammern Anzahl der Nennungen).....</i>	161
Tab. 35:	<i>Aktuelles monatliches Bruttoeinkommen (in Klammern Anzahl der Nennungen)</i>	162
Tab. 36:	<i>Anzahl der Arbeitgeber seit Studienabschluss</i>	163
Tab. 37:	<i>Anzahl der Arbeitslosen und mittlere Dauer der Arbeitslosigkeit seit dem Studienabschluss</i>	164
Tab. 38:	<i>Erworbenes Kompetenzniveau nach Studienabschluss aus der Sicht der Absolventen (in Klammern Anzahl der Nennungen, nach dem Mittelwert absteigend sortiert)</i>	165
Tab. 39:	<i>In der gegenwärtigen Erwerbstätigkeit geforderte Kompetenzen aus der Sicht der Absolventen (in Klammern Anzahl der Nennungen, nach dem Mittelwert absteigend sortiert)</i>	166
Tab. 40:	<i>Korrelationen (nach Kendalls Tau-b) der Variablen „Kompetenzniveau nach Studienabschluss“ und „geforderte Kompetenzen in der gegenwärtigen Erwerbstätigkeit“</i>	167
Tab. 41:	<i>Praktische Relevanz der im Studium erworbenen Kompetenzen für berufliche Aufgaben insgesamt (in Klammern Anzahl der Nennungen)</i>	167
Tab. 42:	<i>Beziehung zwischen dem Studienabschluss und dem derzeitigen beruflichen Aufgabenfeld, gesamt und nach Geschlecht (in Klammern Anzahl der Nennungen)</i>	168
Tab. 43:	<i>Ergänzungsfrage: „Betrachten Sie Ihre berufliche Situation als Ihrem Studium angemessen?“ (in Klammern Anzahl der Nennungen)</i>	168

Tab. 44:	<i>Angemessenheit der beruflichen Situation zum Studienabschluss (in Klammern Anzahl der Nennungen)</i>	169
Tab. 45:	<i>Berufliche Situation im Vergleich zu den Erwartungen zu Studienbeginn (in Klammern Anzahl der Nennungen)</i>	170
Tab. 46:	<i>Wichtigkeit ausgewählter Aspekte des Berufs (in Klammern Anzahl der Nennungen, nach dem Mittelwert absteigend sortiert).....</i>	171
Tab. 47:	<i>Ausgewählte Aspekte des Berufs, welche auf die gegenwärtige berufliche Situation der Absolventen zutreffen (in Klammern Anzahl der Nennungen, nach dem Mittelwert absteigend sortiert).....</i>	172
Tab. 48:	<i>Korrelationen (nach Kendalls Tau-b) der Variablen „Wichtigkeit ausgewählter Aspekte des Berufs“ und „ausgewählte Aspekte, welche auf die gegenwärtige berufliche Situation zutreffen“.....</i>	173
Tab. 49:	<i>Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt (in Klammern Anzahl der Nennungen)</i>	173
Tab. 50:	<i>Gewünschter zukünftiger Kontakt zur Hochschule (Mehrfachnennung möglich; gültige Fälle: 307, fehlende Fälle: 17; geordnet nach der Häufigkeit der Nennung; in Klammern Anzahl der Nennungen).....</i>	174
Tab. 51:	<i>Rücklaufquoten und Umfang der Fragebögen ausgewählter Absolventenstudien im Überblick</i>	176
Tab. 52:	<i>Hochschulzugangsberechtigung differenziert nach Studiengängen (in Klammern Angabe der Nennungen)</i>	282
Tab. 53:	<i>Berufsabschlüsse vor dem Studium</i>	282
Tab. 54:	<i>Beurteilung des fachlichen Zusammenhangs des beruflichen Abschlusses mit dem Studium (nur Absolventen/innen, welche vor ihrem Studium einen beruflichen Abschluss erworben haben; n = 113; in Klammer Anzahl der Nennungen)</i>	282
Tab. 55:	<i>Studiendauer differenziert nach Studiengängen (in Klammer Anzahl der Nennungen)</i>	282
Tab. 56:	<i>Gründe für eine Überschreitung der Regelstudienzeit von 6 Semestern (angegeben ist die Anzahl der Nennungen)</i>	283
Tab. 57:	<i>Abschluss-/Durchschnittsnoten, differenziert nach Studiengängen.....</i>	283
Tab. 58:	<i>Beurteilung des Arbeitsaufwandes im Studium, differenziert nach Studiengängen (in Klammern Anzahl der Nennungen)</i>	283
Tab. 59:	<i>Bewertung der Studienbedingungen und -angebote (Angaben Spalte 3 bis 8 in %)</i>	284
Tab. 60:	<i>Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt, differenziert nach Studiengängen (in Klammern Anzahl der Nennungen)</i>	284
Tab. 61:	<i>Angaben zu weiteren Studienabschlüssen, welche die Absolventen nach ihrem Studium erreicht haben bzw. anstrebten (in Klammern Anzahl der Nennungen)</i>	285
Tab. 62:	<i>Sonstige Gründe der Arbeitgeber, die Absolventen zu beschäftigen, aus der Sicht der Absolventen (in Klammern Bewertung der Wichtigkeit)</i>	285
Tab. 63:	<i>Arbeitszeit pro Woche bei der ersten Beschäftigung laut Arbeitsvertrag, differenziert nach Studiengängen.....</i>	285

Tab. 64:	<i>Monatliches Bruttoeinkommen bei der ersten Beschäftigung, differenziert nach Studiengängen (in Klammern Anzahl der Nennungen).....</i>	286
Tab. 65:	<i>Angaben zur ersten Beschäftigung nach Studienabschluss (tlw. zusammengefasst und kategorisiert, in Klammern Anzahl der Nennungen).....</i>	286
Tab. 66:	<i>Arbeitszeit pro Woche bei der derzeitigen Beschäftigung laut Arbeitsvertrag, differenziert nach Studiengängen.....</i>	286
Tab. 67:	<i>Monatliches Bruttoeinkommen bei der derzeitigen Beschäftigung, differenziert nach Studiengängen (in Klammern Anzahl der Nennungen).....</i>	287
Tab. 68:	<i>Angaben zur gegenwärtigen Beschäftigung (tlw. zusammengefasst und kategorisiert, in Klammern Anzahl der Nennungen).....</i>	287
Tab. 69:	<i>Anzahl der Arbeitgeber seit Studienabschluss, differenziert nach Studiengängen.....</i>	288
Tab. 70:	<i>Anzahl der Arbeitslosen und Dauer der Arbeitslosigkeit seit dem Studienabschluss, differenziert nach Studiengängen.....</i>	288
Tab. 71:	<i>Praktische Relevanz der im Studium erworbenen Kompetenzen für berufliche Aufgaben insgesamt, differenziert nach Studiengängen (in Klammern Anzahl der Nennungen).....</i>	288
Tab. 72:	<i>Beziehung zwischen dem Studienabschluss und dem derzeitigen beruflichen Aufgabenfeld, differenziert nach Studiengängen (in Klammern Anzahl der Nennungen).....</i>	288
Tab. 73:	<i>Von den Absolventen als notwendig eingeschätztes geeignetes Abschlussniveau für die aktuelle Erwerbstätigkeit, gesamt und differenziert nach Geschlecht (in Klammern Anzahl der Nennungen).....</i>	288
Tab. 74:	<i>Angemessenheit der beruflichen Situation zum Studienabschluss, differenziert nach Studiengängen (in Klammern Anzahl der Nennungen).....</i>	289
Tab. 75:	<i>Berufliche Situation im Vergleich zu den Erwartungen zu Studienbeginn, differenziert nach Studiengängen (in Klammern Anzahl der Nennungen).....</i>	289
Tab. 76:	<i>Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt, differenziert nach Studiengängen (in Klammern Anzahl der Nennungen).....</i>	289
Tab. 77:	<i>Kritische Kommentare und Verbesserungsvorschläge, geordnet nach der Häufigkeit der Nennung (mit ausgewählten, teils wörtlich übernommenen Aussagen der Absolventen; in Klammern Anzahl der Nennungen; gültige Fälle 200).....</i>	289
Tab. 78:	<i>Positive Kommentare (mit ausgewählten, teils wörtlich übernommenen Aussagen der Absolventen; geordnet nach der Häufigkeit der Nennung; in Klammern Anzahl der Nennungen).....</i>	290
Tab. 79:	<i>Kommentare zum Fragebogen (gültige Fälle: 74, fehlende Fälle: 250).....</i>	290

Anhangverzeichnis

Anl. 1:	Rahmenstudien- und Prüfungsplan des Studiengangs Diplom-Fitnessökonomie der BSA – Privaten BA.....	246
Anl. 2:	Rahmenstudien- und Prüfungsplan des Studiengangs Diplom-Gesundheitsmanagement der BSA – Privaten BA.....	247
Anl. 3:	Rahmenstudien- und Prüfungsplan des Studiengangs Fitnessökonomie (Bachelor of Arts) der DHfPG.....	248
Anl. 4:	Rahmenstudien- und Prüfungsplan des Studiengangs Gesundheitsmanagement (Bachelor of Arts) der DHfPG.....	249
Anl. 5:	Rahmenstudien- und Prüfungsplan des Studiengangs Ernährungsberatung (Bachelor of Arts) der DHfPG.....	250
Anl. 6:	Auszug aus dem Zulassungsbescheid des Ministeriums für Wirtschaft und Wissenschaft vom 31. März 2008	251
Anl. 7:	Anschreiben und Erläuterung für den Pretest.....	253
Anl. 8:	Vorabankündigung (für die Teilnehmer der postalischen Befragung und die Teilnehmer der Onlinebefragung per E-Mail).....	254
Anl. 9:	Anschreiben der postalischen Befragung	255
Anl. 10:	Anschreiben der Onlinebefragung (die markierten Stellen waren verlinkt).....	256
Anl. 11:	Erklärung zum Datenschutz (für postalische Befragung und Onlinebefragung gleich)	257
Anl. 12:	Fragebogen der postalischen Befragung.....	258
Anl. 13:	Erinnerungsschreiben	281

Abkürzungsverzeichnis

AHPGS	Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Gesundheit und Soziales
AR	Akkreditierungsrat
BA	je nach Kontext Berufsakademie oder Studienabschluss Bachelor
BAP	Bayerisches Absolventenpanel
BEB	Studiengang Ernährungsberatung, Abschluss Bachelor of Arts
BFÖ	Studiengang Fitnessökonomie, Abschluss Bachelor of Arts
BFT	Studiengang Fitnesstraining, Abschluss Bachelor of Arts
BGM	Studiengang Gesundheitsmanagement, Abschluss Bachelor of Arts
BLK	Bund-Länder-Kommission
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BSA	BSA-Akademie
CEPES	Centre européen pour l'enseignement supérieur (engl. European Centre for Higher Education)
CHE	Centrum für Hochschulentwicklung
DHfPG	Deutsche Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement
DS	Diploma Supplement
EHR	Europäischer Hochschulraum
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
FernUSG	Fernunterrichtsschutzgesetz
FH	Fachhochschule
GG	Grundgesamtheit
HIS	Hochschul-Informationen-System GmbH
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
INCHER	International Centre for Higher Education Research
KMK	Kultusministerkonferenz
KOAB	Kooperationsprojekt Absolventenstudien (INCHER Kassel)
M	Mittelwert (arithmetisches Mittel)
Max	Maximum
MD	Median
Min	Minimum
NPM	New Public Management
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development (dt. Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
SD	Standardabweichung
SS	Sommersemester
WS	Wintersemester
WR	Wissenschaftsrat

1 Einleitung und Aufbau der Arbeit

Hochschulen¹ sowie deren Studierende und Absolventen sind in den letzten Jahren von zwei zentralen Entwicklungen betroffen. So ist zum einen der gesamte Bildungssektor von tiefgreifenden Reformen und Veränderungen beeinflusst, die auch oder sogar in besonderem Maße die Hochschulen tangieren. Zum anderen ist auch das Beschäftigungssystem von grundsätzlichen und umfassenden Veränderungen geprägt. Hierzu sind beispielsweise die Verkürzung der Innovationszyklen, der (mutmaßlich) steigende Bedarf an Hochschulqualifizierten, der häufige Berufs- und Arbeitsplatzwechsel bzw. die berufliche Mobilität als Normalsituation, die Zunahme selbstständiger sowie prekärer Beschäftigungsverhältnisse sowie eine hohe individuelle Selbstverantwortlichkeit zu zählen (Dohme, Gebauer & Lemke, 2006, S. 3).

Im Hochschulwesen wird dabei neben tiefgreifenden Reformprozessen (vgl. Kap. 2.2 und 2.3) die Beziehung zwischen der Hochschulausbildung bzw. -qualifikation und dem Beschäftigungssystem (vgl. Kap. 3.1) als ein immer wichtig werdender Schlüsselfaktor für den Erfolg der Hochschulen und demgemäß den der Absolventen angesehen. Gerade an noch jungen Hochschulen, bei neu eingeführten Studiengängen sowie in Arbeitsmärkten, die durch ein hohes Maß an Unübersichtlichkeit und Deregulierung gekennzeichnet sind, besteht oft der Wunsch, möglichst schnell die Frage nach dem beruflichen Übergang und dem Verbleib der Absolventen bzw. dem beruflichen Erfolg zu klären. Folgt man Schnabel (2006, S. 143), so belegen die meisten Arbeitsmarktstudien, dass weder ein von Experten prognostizierter Bedarf noch die erfolgreiche Einrichtung neuartiger Studiengänge für sich genügen, damit die Absolventen anerkannt werden und auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich Fuß fassen können. Die Schaffung existenzsichernder Arbeitsplätze ist vielmehr von zahlreichen Einflussgrößen abhängig und die Qualifizierung für den Arbeitsmarkt oft eine „Ausbildung ins Ungewisse“, wie beispielsweise eine Studie zu den Beschäftigungschancen von Sportwissenschaftlern im Gesundheitssystem von Cachay und Thiel (1999) zeigt. Dabei setzt nach Emrich und Pitsch (2003, S. 34) „eine angemessene Steuerung von Ausbildungsinhalten unter Berücksichtigung der Arbeitsmarktchancen von Absolventen detaillierte Kenntnisse der beruflichen Situation der Absolventen voraus“. Speziell Absolventenstudien scheinen demzufolge eine Mög-

¹ Der Begriff Hochschule wird in dieser Arbeit im umfassenden Sinne als eine Einrichtung des tertiären Bildungsbereichs verstanden. Wenn spezielle Arten von Hochschulen, wie Universitäten, Fachhochschulen, Berufsakademien, gemeint sind, wird darauf explizit Bezug genommen. Nach § 1 des Hochschulrahmengesetzes (kurz HRG) sind Hochschulen „die Universitäten, die Pädagogischen Hochschulen, die Kunsthochschulen, die Fachhochschulen und die sonstigen Einrichtungen des Bildungswesens, die nach Landesrecht staatliche Hochschulen sind. Dieses Gesetz betrifft, soweit dies in § 70 bestimmt ist, auch die staatlich anerkannten Hochschulen“. Auch die Aufgaben der Hochschulen sind durch das HRG (§ 2) definiert: „Die Hochschulen dienen entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat. Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern“ (HRG § 2, Abs. 1; weitere Aufgaben siehe § 2 Abs. 2–9 des HRG; Anmerkung zum HRG: Die Bundesregierung hat am 9. Mai 2007 den Entwurf eines Gesetzes zur Aufhebung des Hochschulrahmengesetzes beschlossen).

lichkeit zu sein, die Beziehungen zwischen dem Hochschulstudium und dem Beschäftigungssystem zu klären (vgl. Kap. 4).

Die BSA – Private Berufsakademie (nachfolgend kurz als BSA – Private BA bezeichnet) bzw. die Deutsche Hochschule für Prävention und Gesundheitsförderung (nachfolgend kurz als DHfPG bezeichnet) (vgl. Kap. 2.5) ist als private (vgl. Kap. 2.4.2) und noch recht junge Hochschule besonders von dieser Thematik betroffen und daher gefordert, auf der Basis der gesetzlichen sowie hochschulpolitischen Vorgaben und Empfehlungen den Studienverlauf und den Berufseintritt ihrer Absolventen zu untersuchen (vgl. Kap. 5), um hieraus entsprechende Empfehlungen für zukünftige Studierende, nützliche Hinweise zur Optimierung und Gestaltung ihrer Studiengänge, für die Qualitätsentwicklung und für die strategische Steuerung der Hochschule ableiten zu können. Dabei ist es nicht auszuschließen, dass auch generelle Erkenntnisse gewonnen werden, die für andere Hochschulen, die Absolventenforschung und sonstige interessierte Dritte von Bedeutung sein können.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil (Kap. 2–4) wird zu Beginn (Kap. 2) mit einer kurzen historischen und organisationstheoretischen Betrachtung der sozialen Organisation Hochschule, der Diskussion der gegenwärtigen Reformprozesse und der Besonderheiten erwerbswirtschaftlicher Organisationen sowie der Erläuterung der Kenngrößen und der Besonderheiten der in die Studie involvierten Organisationen der institutionelle Rahmen von (privaten) Hochschulen dargestellt. Ergänzend hierzu erfolgt in Kapitel 3 eine Diskussion zur Qualität in Lehre und Studium, sowie in Kapitel 4 die Darstellung des Forschungsstandes zu Absolventenstudien. Aufbauend darauf und den ersten Teil der Arbeit abschließend werden in Kapitel 5 die Ziele und Hypothesen der empirischen Studie der vorliegenden Arbeit formuliert.

Der zweite Teil (Kap. 6–10) stellt die empirische Studie mit den Absolventen der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG dar. Er beginnt mit dem Kapitel zur Methodik, in dem neben dem Untersuchungskollektiv der Untersuchungsgang, die Instrumente, die Datenerhebung (differenziert in postalische Befragung und Onlinebefragung) sowie die Datenauswertung beschrieben werden. Die in Kapitel 7 präsentierten Ergebnisse werden anschließend in Kapitel 8 im Abgleich mit den theoretischen Grundlagen und dem aktuellen Forschungsstand sowie bezüglich zukünftiger Absolventenbefragungen der DHfPG kritisch diskutiert.

2 Institutioneller Rahmen

Die den Hochschulen zugeschriebenen Funktionen und Aufgaben sowie die an sie gerichteten Erwartungen, auch in Bezug auf und von deren Absolventen, werden in hohem Maße von unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen beeinflusst und stehen im Spannungsfeld von Gesellschaftsrelevanz, Gesellschaftsdistanz und Gesellschaftsmoderation (Pellert, 1999, S. 46–59).

2.1 Historische Entwicklung der Hochschulen – eine Übersicht

Eine Übersicht über die historische Entwicklung der Hochschulen ist für diese Arbeit insofern bedeutsam, als auch das gegenwärtige Hochschulsystem in Deutschland seinen Ursprung in der Gründung und Entwicklung der europäischen Universitäten hat und folglich die gegenwärtigen Ereignisse im Kontext der Geschichte gesehen und beurteilt werden können bzw. müssen. Für Ellwein (1992, S. 13) ist die geschichtliche Betrachtung auch eine Möglichkeit, „Distanz zu sich selbst und zu der Situation zu gewinnen, in die man eingebunden ist“.

Seit der ersten Gründung, vermutlich um 1200 zeitgleich in Bologna und Paris² (Verger, 1993a, S. 58–65), stellt die Universität eine der wenigen Organisationsformen dar, welche sich über viele Jahrhunderte trotz sich wandelnder politischer, ökonomischer und geistiger Rahmenbedingen kaum verändert und ihre wesentlichen Strukturen und Funktionen bewahrt hat (Rüegg, 1993b, S. 13; Rüegg, 1994, S. 145). Die Universität zählt insbesondere auch deshalb wohl zu den bedeutendsten welthistorischen Errungenschaften.

Die Geschichte der europäischen Universitäten kann mit dem Mittelalter (1200–1500), der frühen Neuzeit (1500–1800), der Moderne (1800–1945) und der Nachkriegszeit (ab 1945) in vier Perioden unterteilt werden, die auch für die ideelle, kulturelle und strukturelle Entwicklung des deutschen Hochschulwesens prägend sind (Burtscheidt, 2010, 39–89; Ellwein, 1992; Koch, 2008; Rüegg, 1993a; Rüegg, 1996; Rüegg, 2004a; Rüegg, 2010a; Weber, 2002).³

² Welche dieser beiden „Uruniversitäten“ zuerst gegründet wurde, ist jedoch nicht eindeutig belegt (Weber, 2002, S. 16). Eine Festlegung ist vielmehr davon abhängig, welche Bedeutung man den einzelnen Strukturelementen zumisst (Rüegg, 1993b, S. 25).

³ Der 1999 begonnene und bis in die Gegenwart andauernde Bologna-Prozess kann als weitere prägende Periode für die strukturelle Entwicklung des europäischen sowie deutschen Hochschulwesens angesehen werden (vgl. Kap. 2.3).

2.1.1 Das Mittelalter (1200–1500)

Die im 11. und 12. Jahrhundert zunächst in Italien und Frankreich, dann in England und Spanien entstandenen „universitates magistrorum et scholarium“ gingen in der Regel aus Dom- und Klosterschulen oder genossenschaftlichen Zusammenschlüssen hervor (Ellwein, 1992, S. 23; Verger, 1993a, S. 49). Der Papst, der Kaiser sowie die Kommunen gestanden den „universitates“ verschiedene Eigenrechte und Privilegien zu (Nardi, 1993, S. 83–108), welche unter dem Begriff „*libertas scholastica*“ oder „*libertas scholarium*“ zusammengefasst werden und noch bis heute (zumindest zum Teil) mit den Rechten auf Selbstorganisation und Selbstverwaltung, auf personelle Selbstergänzung und Promotion und auf eigenständige Graduierung und Verleihung akademischer Grade sowie mit der Lehrfreiheit erkennbare charakteristische Elemente der Universität sind (Burtscheidt, 2010, S. 41; Rüegg, 1993b, S. 24–27; Weber, 2002, S. 18)⁴.

Die Universitäten im Mittelalter waren fachlich nicht spezialisiert, sondern vereinten die von der Kirche anerkannten Wissensbereiche und dienten in ihren Anfängen nur dem Zweck des freien Studiums antiker Texte (Burtscheidt, 2010, S. 40). Diese Periode war im christlichen Europa insgesamt durch die scholastische Bildung (Untersuchung und Disputation, die Sachfragen mithilfe von Pro- und Kontraargumenten erörtert) geprägt (Verger, 1993a, S. 53–56). Die bereits auf die griechisch-römische Antike zurückgehenden „*artes liberales*“, welche mit der Grammatik, Dialektik (oder Logik), Rhetorik, Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik sieben Disziplinen umfassten, waren hierbei Inhalt der unteren, propädeutischen Stufe des Studiums (Ellwein, 1992, S. 23, S. 61–62; Leff, 1993, S. 279–320; Koch, 2008, S. 18–19; Weber, 2002, S. 35–36). In den höheren Fakultäten wurden die Wissensbereiche Medizin, Recht und Theologie vermittelt.⁵ Bereits in diese Zeit fällt die stärkere Beachtung bzw. die Perfektionierung der „*doctrina sacra*“ (der eigentlichen Wissenschaft), welche u. a. mit den folgenden methodischen Elementen verbunden war: genaue Herausarbeitung einer Leitfrage („*quaestio*“) und logische Ableitung von Nebenfragen, scharfe Abgrenzung und Unterscheidung der Begriffe („*distinctio*“), begrifflich und logisch strikte Beweisführung, hochdifferenzierte Erörterung der Gründe und Gegengründe in formal durchorganisierten Disputationen und bestätigende Zuordnung des Befundes in den Kontext der „*doctrina sacra*“ (Weber, 2002, S. 38–39).⁶

Große Unterschiede gab es bzgl. der Art und der Höhe der Bezahlung der „Universitätslehrer“ (Ellwein, 1992, S. 35; Hesse, 2005; Schwinges, 2005b, S. 1–12; Verger, 1993b, S. 139–144). In Paris und Bologna wurden die Professoren der privaten Schulen des 12. Jahrhun-

⁴ Auch die Einrichtung eines gesamtuniversitären Rektorenamtes geht bereits auf das Mittelalter zurück.

⁵ Theologie, Medizin, Recht und die Artes liberales waren vor der Entstehung der Universität jeweils eigene Wissenskomplexe (Weber, 2002, S. 35–36).

⁶ Diese Elemente des wissenschaftlichen Arbeitens haben (über die Ausführungen von Merton, 1936, zum „pure ethos of science“) bis in die heutige Zeit (vgl. bspw. Paris, 2001) Bestand.

derts gemäß den vor Unterrichtsbeginn getroffenen Vereinbarungen von ihren Schülern persönlich honoriert. Dagegen wurde der Unterhalt der Lehrer in den kirchlichen Kathedralschulen durch Pfründe bestritten (Verger, 1993b, S. 144).

Es dauerte bis zur Mitte des 14. Jahrhunderts, bis die ersten Universitätsgründungen (Erfurt 1379, Heidelberg 1385, Köln 1388) im damaligen Deutschen Reich stattfanden (Burtscheidt, 2010, S. 42–44; Ellwein, 1992, S. 30 und S. 321–322; Koch, 2008, S. 60; Schwinges, 1993, S. 168). Die zahlreichen in den folgenden Jahrhunderten im deutschen Reichs- und Sprachgebiet gegründeten Universitäten hatten insbesondere die Aufgabe, für den jeweiligen Landesherrn Staats- und Kirchendiener auszubilden. Da die Universitäten im deutschen Sprachraum überwiegend staatliche Gründungen waren, sind sie auch stärker der obrigkeitlichen Aufsicht und Leitung unterworfen gewesen als die Universitäten im übrigen Europa (Burtscheidt, 2010, S. 43–44; Ellwein, 1992, S. 29).⁷

2.1.2 Die frühe Neuzeit (1500–1800)

Die Stabilität und Anpassungsfähigkeit der Institution Universität über die Gründungszeit hinaus zeigte sich auch in der Frühen Neuzeit, obwohl die Universitäten auch in dieser Phase von verschiedenen Veränderungen beeinflusst wurden. Diese Veränderungen können nach Frijhoff (1996a, S. 80) mit drei Begriffen zusammengefasst werden: Expansion, Differenzierung und Professionalisierung. So verstärkte sich durch die Lockerung der päpstlichen Kontrolle in dieser Periode insbesondere die Vereinnahmung und Instrumentalisierung der Universitäten durch den frühmodernen Territorialstaat. Hiermit waren u. a. eine Laisierung (Aussetzung der Rechte und Pflichten eines Klerikers) und Professionalisierung des Professorenstandes, eine Bedeutungssteigerung des Professionsstudiums (Ausbildung von Kirchenfunktionären, Juristen und Medizinern⁸), der Beginn der Schriftstellerei als Lebensunterhalt, die Entstehung von „Familienuniversitäten“ und die Tendenz zur Aristokratisierung des Universitätslebens verbunden (Müller, 1996, S. 263–265, Vandermeersch, 1996, S. 181–212; Weber, 2002, S. 151). Die Einführung der Universitätsbibliotheken, inkl. moderner „Buchverzeichnis- und Wissensordnungs- und -findungssysteme“ (ermöglicht durch die Erfindung des Buchdrucks), und die neue, empirisch-experimentelle Wissenschaft gehen ebenso auf diese Zeit zurück (de Ridder-Symoens, 1996, S. 169–176; Weber, 2002, S. 152). Außerdem entwickelte sich in dieser Periode im damaligen Deutschen Reich das humanistische Bildungsideal der Universität („Bildung durch Wissenschaft“) mit einem entsprechenden, bis heute in der deutschen Universität vorhandenen ethischen Anspruch (Hammerstein,

⁷ Dieses Merkmal ist für deutsche Universitäten bis heute typisch geblieben.

⁸ Im Kontext dieser historischen Hintergründe erscheint es überaus interessant (zugleich auch verwunderlich), dass bis heute lediglich bei den Medizinern, Juristen und Theologen im sozialwissenschaftlichen bzw. berufssoziologischen Sinn von einer „*Profession*“ gesprochen werden kann. Zum Thema Professionalisierung in den Gesundheitsberufen sei exemplarisch auf Kälble (2006) und Dewe (2006) verwiesen.

1996, S. 107–111; Kühler, 2005, S. 68). Daneben wurde es in dieser Zeit zur Selbstverständlichkeit, dass die hohen Positionen des Staates, der Kirche und der Gesellschaft mit Absolventen der Universitäten besetzt wurden bzw. werden sollten (Ellwein, 1992, S. 47–52; Frijhoff, 1993b, S. 287–334; Weber, 2002, S. 153).⁹ Neben diesen institutionellen Veränderungen war diese Periode ferner durch eine weitere Ausbreitung der Universität in Europa sowie erstmalige Gründungen in Amerika gekennzeichnet (Koch, 2008, S. 107–111; Roberts, Rodriguez Cruz & Herbst, 1996).

2.1.3 Die Moderne (1800–1945)

Bis zur Französischen Revolution waren die Universitäten in allen Ländern Europas bezüglich ihrer Struktur und Lehrinhalte dermaßen übereinstimmend, dass sie nicht als eine nationale, sondern eine (gesamt-)europäische Institution einzustufen waren. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts änderte sich dies jedoch deutlich, denn mit dem französischen und dem deutschen Hochschulmodell begann die Phase grundlegender Reformen und eines beschleunigten Wandels der Universität (Charle, 2004, S. 52–59; Rüegg, 2004b, S. 17–19; Brocke, 2005, S. 356–359; Weber, 2002, S. 154–168).

Das französische (oder auch napoleonische) Universitätsmodell baute auf den Folgen der Französischen Revolution auf und wurde durch Napoleon forciert und systematisiert. Hierbei wurden die bisherigen Universitäten durch Spezialhochschulen ersetzt, welche das Ziel hatten, höhere Beamte und Offiziere sowie staatlich kontrollierte wissenschaftliche Berufe auszubilden.¹⁰ Die Spezialhochschulen waren eine bürokratisch geregelte zentralistische Organisation unter der Kontrolle und Lenkung des Staates. So wurden in diesem dirigistischen Modell beispielsweise die Studienpläne und Prüfungsordnungen reglementiert, die politische und religiöse Konformität des Unterrichtes sowie das Verhalten der Lehrenden und Lernenden überwacht (Charle, 2004, S. 52–55; Rüegg, 2004b, S. 18; Weber, 2002, S. 154). Das „Universitätssterben“ und das alternative Spezialhochschulmodell breiteten sich durch das Übergreifen der Revolution und durch den kriegerischen Einfluss Napoleons in ganz Europa, folglich auch in Deutschland, aus (Burtscheidt, 2010, S. 46; Ellwein, 1992, S. 111).

Obwohl auch der preußische König die Spezialhochschulen bevorzugte, entwickelte sich in Deutschland im Kontext der Reorganisation des Staates und der großen Bildungsreform¹¹ in

⁹ Auch in diesem Punkt ergeben sich bis in die heutige Zeit Parallelen, wie beispielsweise die Vereinbarung zum „Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen“ belegen (vgl. Ständige Konferenz der Innenminister und -senatoren der Länder & Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2002).

¹⁰ Obwohl der Ursprung aller Hochschulen und Hochschulsysteme in der Gründung und Entwicklung der Universitäten liegt, gab es im Laufe der geschichtlichen Entwicklung immer wieder auch andere Formen und Modelle von Hochschulen.

¹¹ Nach Brocke (2004, S. 29) können fünf Perioden der preußischen Hochschulpolitik unterschieden werden: 1. das preußische Hochschulwesen bis Humboldt, 2. die humboldtschen Reformen und ihre Verwirklichung, 3. das „System Althoff bzw. die Modernisierung des preußisch-deutschen Hochschulwesens im Kaiserreich, 4. die Wiederaufnahme der Reform im republikanischen Preußen und 5. die Zerschlagung des liberalen preußischen Kulturstaats durch den National-

Konkurrenz zum französischen Modell ein deutsches (preußisches) Universitätsmodell, dessen Entstehung und Einführung mit dem Wirken und Ruf einiger deutscher Universitäten (z. B. Halle und Göttingen) zusammenhing (Ellwein, 1992, S. 112) und dessen institutioneller Niederschlag explizit mit Wilhelm von Humboldt und der Neugründung der Universität Berlin (1810) verbunden war (Burtscheidt, 2010, S. 46–59; Charle, 2004, S. 55–59; Ellwein, 1992, S. 112, S. 149–151; Koch, 2008, S. 128–139; Rüegg, 2004b, S. 18–19; Weber, 2002, S. 154–158).¹² Das preußische Universitätsmodell war ein liberales, humanistisches Modell, welches u. a. auf den Vorschlägen Friedrich Schleiermachers basierte, nach denen der wissenschaftliche Erkenntnisprozess und nicht die Unterrichtung anerkannter und unmittelbar anwendbarer Kenntnisse und Fertigkeiten die Aufgabe der Universitäten war. Weitere bestimmende Kennzeichen dieses Modells waren die grundlegende Verbindung von Forschung und Lehre¹³ (Burtscheidt, 2010, S. 50–51; Gerbod, 2004a, S. 91–94; Schimank & Winnes, 2001, S. 295), die Freiheit von Studium, Lehre und Forschung sowie die Freiheit der Beziehung der Universität zu Staat und Kirche (Brocke, 2004, S. 27–56; Burtscheidt, 2010, S. 50–51; Gerbod, 2004a, S. 91–94; Schwinges, 2005b, S. 8–9). Das Prinzip der akademischen Freiheit wurde erstmals 1850 in (Artikel 20) der preußischen Verfassung institutionell abgesichert und verankert.¹⁴ Insbesondere aufgrund der verbrieften wissenschaftlichen und organisatorischen Selbstbestimmungs- und Freiheitsrechte gilt diese Phase auch als „Blütezeit der >klassischen Universität<“ (Weber, 2002, S. 232).

Vergleicht man die Auswirkungen der beiden Modelle, so kann konstatiert werden, dass das napoleonische Modell der Spezialhochschulen um 1800 führend war, jedoch im Laufe des Jahrhunderts immer mehr an Bedeutung verlor. Demgegenüber diente das deutsche Universitätsmodell aufgrund seiner modernen Wissenschaftsidee insbesondere in Europa (Rüegg, 2004b, S. 23–25), später, im Laufe des Jahrhunderts, auch weltweit (Shils & Roberts, 2004) zunehmend als Vorbild, wodurch es sich insgesamt stärker durchsetzte und verbreitete.

Ende des 19. Jahrhunderts sowie in der Zwischenkriegszeit geriet das deutsche Modell in eine Krise, welche sowohl das Wachstum als auch die Ausrichtung der Universität betraf (Charle, 2004, S. 63–66). Durch die Einflussnahme der Staaten in Europa bzw. durch die Selbstanpassung an die aktuellen wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Bedürfnisse in den USA entwickelten sich die Staatsuniversitäten bzw. die nationalen Universi-

sozialismus. Die konstitutiven Grundlagen für den institutionellen und ideellen Rahmen preußischer und deutscher Hochschulpolitik wurden in den beiden ersten Phasen durch die Verankerung des staatlichen Bildungsmonopols, die mit Humboldt verbundene Universitätsreform und Gründung der Universität Berlin sowie die Errichtung des „Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten“ (erstes Kultusministerium der Welt) gelegt.

¹² Weshalb das deutsche (preußische) Universitätsmodell auch als humboldtsches Universitätsmodell bezeichnet wird.

¹³ Zum Verhältnis von Forschung und Lehre im Kontext des humboldtschen Universitätsmodells sei auf Schimank und Winnes (2001) verwiesen.

¹⁴ Somit ist die für das deutsche Hochschulwesen charakteristische Verbindung von Freiheit der Forschung und Lehre, akademischer Selbstverwaltung und staatlicher Hochschulverwaltung seit dem 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart ein Hochschulverfassungsrecht. Die akademische Freiheit wurde in der Folge ebenso in der Weimarer Verfassung (Art. 142) sowie im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (Art. 5) verankert. Zur Einrichtungs- und Verfassungsgarantie von freier Wissenschaft, Forschung und Lehre sei an dieser Stelle auf Mager (2002) verwiesen.

täten (Weber, 2002, S. 232). In diesen verstaatlichten respektive eng mit dem Staat verbundenen Hochschulen wurden vermehrt Studiengänge entwickelt, die den Bedürfnissen der industriellen Gesellschaft entsprachen (Charle, 2004, S. 64; Guagnini, 2004, S. 488–492) und gleichzeitig die Autonomie beträchtlich einschränkten (Gerbod, 2004a, S. 83–91; Jarausch, 2004, S. 303–322; Weber, 2002, S. 157). Um den industriellen Bedarf zu decken, entstanden neben der Universität auch andere Hochschulformen und -einrichtungen (technische Hochschulen, Handelshochschulen u. ä.), welche bereits bestimmte universitäre Rechte wie die Graduierung errangen (Charle, 2004, S. 63; Ellwein, 1992, S. 124; Weber, 2002, 157). Die Instrumentalisierung der kontinentalen Universitäten und der damit verbundene zunehmende Druck des Staates und der Gesellschaft führten zu weiteren zahlreichen Änderungen.¹⁵ So wurde zunehmend ein formaler, studienqualifizierender Schulabschluss als Qualifikation von den Studierenden verlangt (Ellwein, 1992, S. 128–129; Ringer, 2004, S. 209–212). Die verbindliche Auswahl feststehender und vorgegebener Studiengänge löste mehr und mehr das freie Studium ab (Gerbod, 2004a, S. 88–91). Der Rechtsanspruch der Studierenden, zugelassen zu werden, ersetzte das Recht der Professoren, über den Zugang zu ihren Lehrveranstaltungen frei zu entscheiden (Ellwein, 1992, S. 128–129; Ringer, 2004, 200–212). Neben den bisherigen akademischen Abschlüssen (Bakkalaureus, Magister und Doktor) wurden zusätzlich staatliche Professionszertifikate und Diplomabschlüsse eingeführt (Weber, 2002, S. 158).

Bedingt durch rückgängige eigene Einkünfte (z. B. durch studentische Gebühren, Stiftungen) bei gleichzeitig steigenden Ausgaben (z. B. durch die Einrichtung von Laborräumen und Bibliotheken), wurden die Universitäten in dieser Periode zunehmend von staatlicher Unterstützung abhängig, wodurch sie auch mehr und mehr ihre finanzielle Autonomie verloren (Gerbod, 2004b, S. 104–107; Schwinges, 2005b, S. 3; Brocke, 2005; Bruch, 2005). Erfolgte die staatliche Finanzierung der Universitäten vor 1800 durch königliche oder fürstliche Dotationen, wurde sie ab dem 19. Jahrhundert im Kontext einer systematischen Bildungspolitik ein Bestandteil des Staatshaushaltes. Hierdurch verlor die Universitätsfinanzierung jedoch an Stabilität, zudem beeinflussten finanzpolitische Erwägungen die universitäre Forschung und Lehre, da die Universitätsfinanzierung als Teil des Staatshaushaltes politischen und wirtschaftlichen Schwankungen unterlag (Charle, 2004, S. 65; Gerbod, 2004b, S. 104–107). Durch den mit den Erwartungen der Öffentlichkeit verbundenen Aufschwung der akademischen Berufe wurden auch die Lebenswege der Universitätsabsolventen beeinflusst (Jarausch, 2004, S. 318–319). So suchten die Studierenden zunehmend Zugang zu akademi-

¹⁵ Einige diese Änderungen sind noch im gegenwärtigen Hochschulsystem mehr oder minder verankert und werden bis heute kontrovers diskutiert. So sah die Mehrheit der damaligen Professoren die Universität von „Halbgebildeten“-Massen überschwemmt, die die Freiheit der Wissenschaft und die Forschung unmöglich machten (Weber, 2002, S. 159). Im Kontext des Bologna-Prozesses und seiner Konsequenzen (vgl. Kap. 2.3) wird dieses Thema, besonders von Universitätsprofessoren, auch aktuell wieder kritisch diskutiert (Holzapfel, 2008).

schen Berufen, in denen ein hoher Arbeitskräftebedarf erwartet wurde (insbesondere Jurist, Mediziner, Lehrer oder Ingenieur im freien Beruf, öffentlichen Dienst oder in der Wirtschaft). Diese Entwicklung sowie das Interesse der Professoren an möglichst vielen Studierenden konfligierten jedoch mit dem Konkurrenzdenken der entsprechenden Berufsgruppen und führten bereits in dieser Zeit zu einem zyklischen Muster von Überschuss und Mangel an qualifizierten Arbeitskräften.¹⁶

Am Ende dieser Periode begannen sich die universitären Wege Europas und der angloamerikanischen Welt zu trennen¹⁷, da in Europa die Universität „politisch, sozial und finanziell in außerordentlich schwierige Gewässer geriet“ (Weber, 2002, S. 160) oder durch Diktaturen, Terrorherrschaft und Krieg innerlich und äußerlich stark beeinflusst und verändert wurde (Ellwein, 1992, S. 233–238; Gevers & Vos, 2004, S. 287–292; Hammerstein, 2004, S. 535–542; Ringer, 2004, S. 204; Weber 2002, S. 160). Im Gegensatz dazu konnte sich die Universität in den zur Weltmacht aufgestiegenen Vereinigten Staaten, welche wie viele Staaten weltweit das humboldtsche Universitätsideal importiert hatten, in eine weltweit führende Rolle bringen (Hammerstein, 2004, 541–542; Rüegg, 1994, S. 155; Rüegg, 2010b, S. 41–42; Shils & Roberts, 2004, S. 146–156; Stucke, 2001, S. 130; Weber, 2002, S. 233).¹⁸

2.1.4 Die Phase nach dem Zweiten Weltkrieg (ab 1945)

Obwohl die Universitätslandschaft nach dem Zweiten Weltkrieg in weiten Teilen Europas zerstört war (Koch, 2008, S. 213–225; Rüegg, 2010b, S. 21), waren die Erwartungen, welche in den Folgejahren an die Universitäten gerichtet wurden, höher als in allen vorherigen Epochen (Rüegg & Sadlak, 2010, S. 79). Rüegg und Sadlak (2010) unterteilen die Epoche nach dem Zweiten Weltkrieg in den Wiederaufbau im geteilten Europa (1945–1955), die Initiativen nationaler bzw. staatlicher Hochschulpolitik (1956–1967), die Expansion, Demokratisierung und Bürokratisierung (1968–1979) sowie die Epoche der Europäisierung der Universitätspolitik (1983–1995).

Der Wiederaufbau (1945–1955) der Universitäten in Europa wurde unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg am stärksten durch die Universitätspolitik der Alliierten und in den Folgejahren durch die sich abzeichnende neue Weltordnung sowie den „Kalten Krieg“ beeinflusst (Ellwein, 1992, S. 237; Koch, 2008, S. 214–215; Neave, 2010, S. 48; Rüegg & Sadlak, 2010,

¹⁶ Daher wurde in dieser Zeit bereits das „Schreckgespenst“ eines akademischen Proletariates diskutiert (Jaraus, 2004, S. 318; Schläpffe, 1972).

¹⁷ Unterschiede zeigten sich u. a. auch bzgl. der Hochschullehrer in verschiedenen Systemen, wie dies Max Weber in seiner Schrift „Wissenschaft als Beruf“ an den Beispielen des Deutschen Reiches und der Vereinigten Staaten zeigt (Weber, 1919; zitiert nach Kaesler, 2002, S. 474–511).

¹⁸ Diese Führungsrolle der amerikanischen Universität beruht primär auf der erfolgreichen Übernahme und Weiterentwicklung europäischer Universitätsideen, insbesondere der von der deutschen Universität im 19. Jahrhundert entwickelten Verbindung von Lehre und Forschung (Rüegg, 1994, S. 155; Rüegg, 2010b, S. 41–42; Stucke, 2001, S. 130; Weber, 2002, S. 163). Gemessen an internationalen Hochschulrankings haben die Hochschulen der USA bis heute diese führende Rolle inne (Times Higher Education Supplement: unter den Top Ten sind 2009 sechs Hochschulen aus den USA; Shanghai Ranking: unter den Top Ten sind 2009 acht Hochschulen aus den USA). Zum Sinn und zur Methodenkritik von Hochschulrankings sei an dieser Stelle auf Maak-Rheinländer (2004) verwiesen.

S. 80–102; Weber, 2002, S. 162–164). Das auf der Potsdamer Konferenz (2. August 1945) von den drei Siegermächten Sowjetunion, Vereinigtes Königreich und Vereinigte Staaten¹⁹ verfasste Potsdamer Abkommen sah u. a. das Konzept der „re-education“ vor, mit dem die Ablösung nationalsozialistischer und militärischer Ideologien durch demokratische Ideen möglich und kontrollierbar gemacht werden sollte und mit dem auch konkrete Vorgaben (z. B. Forschungsverbote in kriegswirtschaftlich wichtigen Gebieten) für die Hochschulen in Deutschland verbunden waren (Burtscheidt, 2010, S. 65; Rüegg & Sadlak, 2010, S. 83).

Hierbei verfolgten die Alliierten neben dem materiellen Wiederaufbau der Universitäten deren moralische Neuorientierung als Ziel. Allerdings zeichnete sich bereits bei der Potsdamer Konferenz ab, dass im westlichen, liberal-sozialdemokratischen Block einerseits und dem mittel-/osteuropäischen, marxistisch-leninistischen Block andererseits zwei völlig unterschiedliche Auffassungen von Demokratie vorlagen (Neave, 2010, S. 49). Demzufolge wurden speziell in den ersten 10 Jahre nach Kriegsende die Entwicklungen der Universitäten und Hochschulen durch den Kalten Krieg und die internationale Blockbildung in den westlichen Ländern, somit auch in Deutschland, in Richtung einer „Amerikanisierung“ (Rüegg, 2010b, S. 41–44) und in den kommunistisch kontrollierten Ländern in Richtung einer „Sowjetisierung“ (Neave, 2010, S. 50–54; Rüegg & Sadlak, 2010, S. 88–92; Weber, 2002, S. 162) beeinflusst.²⁰

Bezogen auf Deutschland sah die sowjetische Besatzungsmacht in ihrem Konzept ein einheitliches Bildungssystem für die „Ostzone“ vor, jedoch nicht mit den Hochschulen, welche sie vorfand, sondern im Sinne einer totalen Reorganisation nach sowjetischem Muster (Ellwein, 1992, S. 239; Rüegg, 2010b, S. 29–30). Dagegen hatten die drei westlichen Besatzungsmächte kein einheitliches Konzept. Sie knüpften auf dem Gebiet der späteren Bundesrepublik Deutschland überwiegend an die vorhandenen Strukturen an (Ellwein, 1992, S. 239, S. 243) und überließen in ihren Besatzungszonen bereits 1947 den deutschen Ländern die Hochschulpolitik, wodurch die Universitäten ihre durch die Nationalsozialisten aufgehobenen Selbstverwaltungsstrukturen zurückerhielten (Neave, 2010, S. 49–50; Rüegg & Sadlak, 2010, S. 83–85).

Obwohl der Wiederaufbau in der jungen Bundesrepublik in vielen Bereichen (z. B. Demokratie in der Politik, Marktwirtschaft in der Wirtschaft, Musik und Kunst im kulturellen Bereich) an die entstehende westliche „Supermacht“ USA angelehnt wurde, orientierten sich die Hochschulpolitiker und Hochschullehrer in der Wiederaufbauphase der deutschen Universität zu-

¹⁹ Frankreich war als vierte Siegermacht an der Konferenz nicht beteiligt, stimmte den Potsdamer Beschlüssen aber nachträglich zu.

²⁰ In den kommunistisch kontrollierten Ländern Mittel- und Osteuropas führten die Sowjetisierung und die damit ab 1948 verbundenen Hochschulreformen dazu, dass die Ziele und Aufgaben der Universitäten und sonstiger Hochschuleinrichtungen der ideologischen Doktrin des Marxismus-Leninismus unterworfen wurden und diese durch die direkte Einflussnahme der Partei und des Staates auf alle wichtigen Hochschulangelegenheiten zunehmend ihre Autonomie verloren (Rüegg & Sadlak, 2010, S. 85–92) – ab 1949 auch in der neu gegründeten Deutschen Demokratische Republik (Ellwein, 1992, S. 240–243; Rüegg & Sadlak, 2010, S. 85–88).

nächst nicht an angloamerikanischen Vorbildern, sondern in Rückbesinnung auf die humboldtsche Universitätsidee und -tradition des 19. Jahrhunderts dezidiert an der Leitvorstellung der Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre (Stucke, 2001, S. 120). Als bewusste Reaktion auf die massive Missachtung dieser Idee und Tradition durch den nationalsozialistischen Staat sowie zur Beschränkung einer zentralstaatlichen Steuerung von Wissenschaft und Forschung wurde das „Recht auf Freiheit von Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre“ 1949 im Grundgesetz verankert (Artikel 5 Abs. 3) und im Kontext des föderalen Staatsaufbaus den Ländern als verfassungspolitische Grundsatzentscheidung die Kulturhoheit bzgl. Wissenschaft und Forschung zugewiesen (Burtscheidt, 2010, S. 66; Stucke, 2001, S. 121).

Die in der Wiederaufbauphase geführten Reformdiskussionen blieben jedoch ergebnislos, da sie von den staatlichen Verwaltungen nicht in konkrete Maßnahmen umgesetzt wurden (Rüegg & Sadlak, 2010, S. 97). Dies änderte sich erst, als gegenwärtig zu der technologischen und wissenschaftlichen Vormachtstellung der USA und der UdSSR in den meisten Ländern Westeuropas auf Druck und Verlangen der Öffentlichkeit ab Mitte der 50er Jahre (1956–1967) die nationale und supranationale Hochschulpolitik forciert und entsprechende Reformen eingeleitet wurden (Rüegg & Sadlak, 2010, S. 96). In Deutschland war der 1957 gemeinsam von Bund, Ländern, Wissenschaft und Wirtschaft gegründete Wissenschaftsrat hochschulpolitisch am einflussreichsten. Die von ihm als wissenschaftlichem Organ von Bund und Ländern veröffentlichten Empfehlungen zum Ausbau der Universitäten wurden von den Kultus- und Finanzministern der Länder „buchstabengetreu“ umgesetzt (Burtscheidt, 2010, S. 66–67; Rüegg & Sadlak, 2010, S. 97). Auch in den meisten anderen westeuropäischen Ländern versuchte man mit der Einrichtung von autonomen Forschungsräten den Rückstand in der Forschung und der wissenschaftlichen Ausbildung zu beseitigen, um somit letztendlich die Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft zu erhöhen (Rüegg & Sadlak, 2010, S. 98–99). Dennoch konnten sich diese nationalen hochschulpolitischen Maßnahmen sowie die verstärkte europäische Zusammenarbeit der staatlichen und akademischen Hochschulinstanzen nicht positiv auf die Reform der Universitäten auswirken, da deren Strukturen durch die Expansion des Hochschulwesens, speziell durch die steigende Anzahl an Studierenden²¹, überfordert waren (Ellwein, 1992, S. 253; Rüegg & Sadlak, 2010, S. 103).

In der von Expansion, Demokratisierung und Bürokratisierung geprägten Folgezeit (1968–1979) fielen die von den Regierungen der einzelnen westeuropäischen Länder geplanten

²¹ 1967 gab es in Westeuropa zwei- bis viermal so viele Studierende wie 1958 (Ellwein, 1992, S. 249; Rüegg & Sadlak, 2010, S. 103).

Maßnahmen zur Bewältigung der voranschreitenden Expansion²² den Studentenrevolten der so genannten 68er Bewegung²³ zum Opfer, deren Hauptziel die „Demokratisierung“ der Universität war (Burtscheidt, 2010, S. 78–79; Ellwein, 1992, S. 253–254; Koch, 2008, S. 225–242; Rüegg & Sadlak, 2010, S. 104–105; Vos, 2010, S. 258–265; Weber, 2002, S. 165, Winkler, 2002, 250–253). Die massiven studentischen Protestaktionen veranlassten die Regierungen in den meisten kontinentalen westeuropäischen Ländern zu „pseudodemokratischen“ Reformen (Rüegg, 2010b, S. 31), durch die aus der einstigen Ordinarien- und Elitenuniversität endgültig eine „Massenuniversität“ wurde (Ellwein, 1992, S. 254; Neave, 2010, S. 54–58; Weber, 2002, S. 166).

Obwohl das Prinzip der akademischen Selbstverwaltung grundsätzlich erhalten blieb, führte die Demokratisierung ab den 70er Jahren zu einschneidenden Veränderungen in der Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte der Universität. So wurden neben den ordentlichen Professoren auch sonstige Hochschulmitarbeiter sowie die Studierenden im Sinne einer Dreiparität an der akademischen Selbstverwaltung beteiligt (Lockwood, 2010, S. 132–143; Rüegg & Sadlak, 2010, S. 108; Weber, 2002, S. 178; Winkler, 2002; S. 281). Außerdem nahm der regulierende Eingriff des Staates in die Lehre (Studienordnungen), die Abschlüsse (Prüfungsordnungen), das Fächerangebot, die Fächerinstitutionalisierung und in die Forschung zu (Lockwood, 2010, S. 132–134; Weber, 2002, S. 176).²⁴ Nach den Erwartungen der Industriegesellschaft sollte die Universität nicht nur zur Demokratisierung beitragen, sondern auch dem sozialen Aufstieg der unteren und mittleren Schichten dienen sowie Motor des industriellen Produktionsprozesses und damit der permanenten Zunahme des materiellen Wohlstands werden (Weber, 2002, S. 166). In diesem Kontext entstanden bereits nach 1960 für Berufstätige besondere Zugangswege zum Hochschulstudium (Halsey, 2010, S. 207).

Insbesondere ab den 70er Jahren entwickelte sich in Deutschland, neben der Universität als der Leitinstitution im Hochschulwesen, mit nichtuniversitären (Koch, 2008, S. 254–257; Neave, 2010, S. 67–68) und nichtstaatlichen Hochschulen (Neave, 2010, S. 65–66; vgl. Kap. 2.4.2) eine höchst vielfältige Hochschullandschaft.²⁵ So wurden ab 1969 u. a. auch die Fachhochschulen als neue Hochschulart gegründet (Halsey, 2010, S. 207; Rüegg & Sadlak,

²² So sollte beispielsweise nach einer Empfehlung des Wissenschaftsrates von 1960 keine Universität die Kapazität von 13.000 Studierenden überschreiten. Besonders mit Neugründungen sollte eine Entlastung der bestehenden Universitäten ermöglicht werden (Rüegg & Sadlak, 2010, S. 103).

²³ Diese Bewegung, von der die meisten westlichen Universitäten betroffen waren, hatte besonders in dem von den USA ausgehenden Widerstand gegen den Vietnamkrieg einen außeruniversitären Ursprung (Koch, 2008, S. 228; Rüegg & Sadlak, 2010, S. 104; Stucke, 2001, S. 124; Vos, 2010, S. 259–260; Weber, 2002, S. 165).

²⁴ Aus der Sicht der USA wurde – anders als in den USA – in Deutschland das zentrale Problem im Zeitalter der „Massenuniversität“, nämlich die Einheit von Forschung und Lehre nicht mehr auf einem entsprechend hohen Qualitätsniveau gewährleistet zu können, nicht gelöst, weshalb die humboldtsche Idee heute an amerikanischen Forschungsuniversitäten und nicht mehr an deutschen Hochschulen verortet ist (Stucke, 2001, S. 131).

²⁵ Der Differenzierungsgrad des heutigen deutschen Hochschulsystems ist sehr hoch und offenbart nach einer Übersicht des Wissenschaftsrates (2010c) zahlreiche Hochschultypen und Typenvarianten.

2010, S. 111), welche jedoch erst mit dem Hochschulrahmengesetz²⁶ (kurz HRG) von 1976 auf die gleiche rechtliche Ebene wie Universitäten gestellt wurden.²⁷ Weiterhin entstanden in dieser Zeit auch recht spezielle Hochschultypen und Typenvarianten, wie z. B. Berufsakademien bzw. duale Hochschulen²⁸ (vgl. Kap. 2.5.3) oder Fernhochschulen²⁹ (vgl. Kap. 2.5.2).

In den Folgejahren (1980–1995) verstärkten sich trotz der Reformen, der Erweiterung und Binnendifferenzierung des Hochschulsystems die Probleme der „Bildungsexplosion“, da die Hochschulpolitik in Westeuropa zunehmend von den Engpässen der öffentlichen Haushalte (Rüegg & Sadlak, 2010, S. 111) sowie in Deutschland zusätzlich durch Steuerungsdefizite bestimmt wurde, welche durch die Vielfalt der Akteure (Bund, Länder, Koordinations-, Planungs- und Beratungsgremien), die ideologisch-machtpolitisch geprägte Diskussion aller bildungspolitischen Themen und die Ressourcen- und Zuständigkeitskonkurrenz entstanden (Jessen, 2010, S. 274–275).

Der hochschulpolitische Diskurs, welcher stark im Hinblick auf das ‚Modell Amerika‘ geführt wurde (Stucke, 2001, S. 125), und die vom Staat initiierten Reformen der achtziger Jahre hatten das Ziel, die Wettbewerbsfähigkeit der Universitäten auf nationaler und internationaler Ebene zu erhöhen (Rüegg & Sadlak, 2010, S. 112). Die Gründe hierfür lagen vorwiegend in der öffentlichen Erwartung, dass die Hochschulen „Wissen“ als Ressource für die „wissenschaftlich-technologische Leistungsfähigkeit“ der Nation als „entscheidende[n] kompetitive[n] Vorteil für die Konkurrenz auf dem Weltmarkt“ bereitzustellen haben (Stucke, 2001, 124). Bei den entsprechenden Reformen wurde den Hochschulen beispielsweise eingeräumt, sich gemäß ihrer Leistungsfähigkeit zu differenzieren und Schwerpunkte zu bilden (Rüegg & Sadlak, 2010, S.112). Als weitere Voraussetzungen für die Wettbewerbsfähigkeit der Universitäten wurde, u. a. durch eine Erweiterung der Europäischen Union, ein offener Markt zur Entfaltung des Wettbewerbs geschaffen (Rüegg & Sadlak, 2010, S.112) und (zumindest auf der Ebene des Talk) die Handlungsfreiheit bzw. Autonomie der Universitäten verstärkt (Lock-

²⁶ Das HRG wurde mit dem Ziel verabschiedet, einen einheitlichen rechtlichen Rahmen für das gesamte Hochschulsystem in der Bundesrepublik Deutschland zu schaffen. Weitere Ausführungen zum HRG im historischen Kontext der Hochschulen sind bei Burtscheidt (2010, S. 83–84) zu finden. Die Bundesregierung hat am 9. Mai 2007 den Entwurf eines Gesetzes zur Aufhebung des Hochschulrahmengesetzes beschlossen. Der Entwurf sah ein Außerkrafttreten zum 1. Oktober 2008 vor. Dieser Termin wurde jedoch nicht eingehalten. Die am 27. September 2009 gewählte Regierung aus CDU, CSU und FDP hat in dem am 26. Oktober 2009 vorgestellten Koalitionsvertrag die weitere Abschaffung des Hochschulrahmengesetzes beschlossen. Ersatz ist unter anderem der „Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen“.

²⁷ In der Gegenwart nennen sich laut Wissenschaftsrat (2010c, S. 41–42) zahlreiche Fachhochschulen offiziell „Hochschule“ und dokumentieren damit, dass die alte Typenbeschreibung und das tradierte Modell der Fachhochschule nicht mehr das ganze Spektrum ihrer Aktivitäten beschreiben. Durch diesen Euphemismus wird jedoch auch die Absicht deutlich, die Statusdifferenz gegenüber Universitäten scheinbar einzuebnen (Wissel, 2007, 137–138).

²⁸ Duale Studiengänge haben ihren Ursprung in den Berufsakademien, deren erstmalige Gründung 1974 in Stuttgart und Mannheim in Kooperation von öffentlicher Hand und privater Wirtschaft stattfand (Beverungen & Vogel, 2009, S. D 5.6 1–18).

²⁹ Als erste Fernstudieninstitutionen gelten das Funkkolleg Frankfurt (1966) und die Open University in Milton Keynes (England, 1969) (Finkenstaedt, 2010, S. 177; Rüegg, 2010, S. 35; Watson, 2010, S. 472–473).

wood, 2010, S. 132–134; Rüegg & Sadlak, 2010, S.112)³⁰, inklusive der Ersetzung der bürokratischen Finanzverwaltung durch einen Globalhaushalt (Lockwood, 2010, S. 143–147; Rüegg & Sadlak, 2010, S.112; Schwinges, 2005b, S. 9-10; Brocke, 2005, S. 344). Parallel dazu veränderten sich die traditionellen Governancessstrukturen und wurden zunehmend privatwirtschaftliche Geschäfts- und Managementmethoden (z. B. „New-Public-Management-Modell“) in die Universitäten eingeführt (Lockwood, 2010, S. 147-151), deren Umsetzung bis in die Gegenwart andauert (vgl. Kap 2.2).

Die Übersicht zur historischen Entwicklung der Hochschulen zeigt, „dass Universität und Wissenschaft Worthülsen sind, deren Inhalte ... bis zum 16. Jahrhundert etwas völlig anderes bedeuten als in der Zeit danach“ (Schwinges, 2005b, S. 8). Weber (2002, S. 242) konstatiert in seiner Gesamtbilanz zur Geschichte der europäischen Universität, dass diese, entgegen einem bis in die Gegenwart existenten (illusionären) Wunschbild, „nie ein nach außen abgeschottetes Bollwerk freier Selbstbestimmung geistiger Genies war“, sondern im Mittelalter am stärksten von kirchlichen, in der frühen Neuzeit insbesondere von (territorialstaatlichen, nationalstaatlichen) politischen und schließlich in den Phasen der Moderne und nach dem Zweiten Weltkrieg von gesellschaftlich-wirtschaftlichen Bezugs- und Machtverhältnissen beeinflusst wurde. Nach Rüegg (1994, S. 162) lehrt die Geschichte der Universität „daß ihre manifeste Funktion nicht in der Vermittlung wissenschaftlicher Kenntnisse für praktische Berufe, vielmehr in der Aufgabe bestand, diese Kenntnisse einer grundsätzlichen Kritik zu unterziehen, um sie entweder zu bestätigen oder sie zu korrigieren, zu erweitern, durch neue Erkenntnisse zu ersetzen“. Folgt man Emrich und Fröhlich (2010, S. 128), hat diese „institutionelle Idee der Wissenschaft ... historisch betrachtet in einem universitären Betrieb ihre normative Verankerung und ihren organisatorischen Niederschlag gefunden“. Insofern lässt sich die Geschichte der Universität insgesamt auch „weitgehend als eine Abfolge von Prozessen der Differenzierung, Einengung, Bereicherung, Verbindung oder Polarisierung dieser zwei fundamentalen Erwartungen begreifen“ (Rüegg, 1994, S. 147), welche in den gegenwärtigen Reformprozessen (vgl. Kap. 2.2), speziell im Bologna-Prozess (vgl. Kap. 2.3), ihre Fortsetzung finden.

³⁰ Zur Autonomie der Sportwissenschaft sei an dieser Stelle exemplarisch auf Emrich (2006) verwiesen.

2.2 Hochschulen als soziale Organisationen

Folgt man Wissel (2007, S. 27), so sind Universitäten „in der Vergangenheit nicht primär über ihre Eigenschaft, Organisation zu sein“, sondern als „historisch verankerte Institution im klassischen Sinne (Humboldt)“ definiert worden (Wissel, 2007, S. 85). Dies liegt daran, dass zum einen Universitäten weitaus älter sind als der Organisationsbegriff, und zum anderen daran, dass nicht Zwecke und Funktionen³¹, sondern „Transzendentes“ (z. B. Bildung, zweckfreies Verfolgen von Wissen um seiner selbst willen) im Mittelpunkt der universitären (Selbst-)Beschreibung stand (Wissel, 2007, S. 81). Auch wenn aufgrund veränderter gesellschaftlicher Erwartungen bzgl. deren Effizienz, Ziel- und Zweckorientierung die Universitäten von vielen Akteuren vermehrt als Organisationen angesehen und diesen hierbei die verschiedensten Organisations-Leitbilder zugeordnet werden (Burtscheidt, 2010, S. 18; Klostermeier, 2011, S. 279; Wissel, 2007, S. 36), besteht nach Kühler (2005, S. 29) „keine historisch und systematisch integrale Theorie zur Erklärung der Funktion der Hochschule als organisiertem Verbund von Forschung, Lehre und wissenschaftlichen Dienstleistungen in ihren Systembezügen“.

Zu den bekanntesten organisationstheoretischen Ansätzen zur Organisation Hochschule zählen die folgenden Beschreibungsmodelle (Burtscheidt, 2010, S. 18; Kühler, 2005, S. 29; Pellert, 1999, 77–131; Wissel, 2007, S. 27–33, S. 36–41):

- **Spezialistenbürokratie:** Nach dem Ansatz von Mintzberg (1983) sind Hochschulen typische Beispiele für „*professional bureaucracies*“ (Spezialistenbürokratien), deren konstituierendes Merkmal die hohe Anzahl und Bedeutung der Mitarbeiter im „operative core“ ist. Die Mitarbeiter dieses „betrieblichen Kernstücks“ verfügen in ihrer Schlüsselposition aufgrund ihrer Professionalität über ein hohes Maß an Autonomie (insbesondere die Professoren, als maßgebliche Aufgabenträger von Hochschulen) und sind für den Vollzug des eigentlichen Prozesses der Leistungserbringung verantwortlich.
- **Organisierte Anarchie** („organized anarchy“): Nach diesem Ansatz von Cohen, March und Olsen (1972) wird das spezifische Organisationssystem Hochschule durch Entscheidungssituationen mit unklaren Zielen, die Verbindung der beiden Hauptzielsetzungen Forschung und Lehre mit unvollkommenen und unklaren Technologien und stets wechselnden Teilnehmern beschrieben.

³¹ Zwecke, Funktionen und Ziele sind klare Merkmale einer (formalen) Organisation, aus denen sich die Strukturen, Positionen und Rollen innerhalb der Organisation ergeben, welche wiederum für das Funktionieren der Organisation sowie für das Handeln im Rahmen der Organisation von Bedeutung sind (Vester, 2009, S. 109).

- **Konzept der losen Kopplung** („looseley coupled system“): Dieser strukturell organisationstheoretische Ansatz wurde von Weick (1976) speziell für Bildungseinrichtungen erarbeitet und basiert auf der Annahme der begrenzten Rationalität von Personen und Strukturen in Organisationen und geht insbesondere auf den Einfluss von strukturellen Regelungen hinsichtlich der operativen Aufgabenerfüllung an Hochschulen ein. Hauptaspekte sind hierbei das hohe Maß an Autonomie von Professoren (horizontale Unabhängigkeit gegenüber Kollegen und vertikale Autonomie gegenüber Vorgesetzten), den maßgeblichen Aufgabenträgern von Hochschulen, sowie die organisatorische Aufteilung von Hochschulen in Disziplinen und Gruppen, die untereinander nur wenig miteinander verbunden (lose gekoppelt) sind.

- **Institutionalisierte Organisation:** Nach diesem Ansatz, welcher primär auf Meyer und Rowan (1977) zurückgeht, entstehen formale organisationale Strukturen in modernen Gesellschaften „als Spiegelung rationalisierter institutioneller Regeln“ bzw. „in hoch institutionalisierten Kontexten“ (Meyer & Rowan, 1977; zitiert nach Koch & Schemmann, 2009, S. 28). Dabei erzeugen technische Aktivitäten und der Anspruch von Effizienz bei einer institutionalisierten Organisation, „deren Strukturen isomorph mit den Mythen der institutionellen Umwelt werden“ (Meyer & Rowan, 1977; zitiert nach Koch & Schemmann, 2009, S. 28), Konflikte und Inkonsistenzen, wenn diese Organisation sich bemüht, „den zeremoniellen Regeln der Produktion zu entsprechen“ (Meyer & Rowan, 1977; zitiert nach Koch & Schemmann, 2009, S. 46). Eine institutionalisierte Organisation kann diese Inkonsistenzen bzw. den „Konflikt zwischen zeremoniellen Regeln und Effizienz“ lösen und sich legitimieren, indem sie ihre formale Struktur bzw. Strukturelemente und tatsächlichen Aktivitäten voneinander entkoppelt und an die Stelle von interner Koordination und Kontrolle die „Logik des Vertrauens und des guten Glaubens“ ihrer internen Beteiligten und externen Konstituenten tritt (Meyer & Rowan, 1977; zitiert nach Koch & Schemmann, 2009, S. 48–50).

Ergänzend zu diesen Modellen führt Paris (2001, S. 206) vier zentrale Charakteristika und Struktureigentümlichkeiten auf, welche Beziehungen und Interaktionen der „Hochschule als Idee und Betrieb“ prägen, jedoch bezüglich ihrer Ausprägungen, Gewichtungen und Mischungsverhältnisse stark variieren können:

- (1) Serialität: Universitäten sind serielle Organisationen. Auf der Basis des Grundprinzips der „Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit von Lehre und Forschung“ ist das Nebeneinander und nicht das „sachbezogene Miteinander“ das vorherrschende Beziehungsmuster. Fächer, Institute, Forschungsabteilungen und andere Einheiten der

Hochschule arbeiten separiert und sind daher organisatorisch und räumlich voneinander getrennt (Paris, 2001, S. 206–207).

- (2) Normativität/Werthaltigkeit: Die Universität ist eine normative Institution, welche Werte repräsentiert. Selbst in der heutigen „Massenuniversität“ sind der Traditionsbestand und die Wertebezüge nach dem „Humboldtschen Ideal als Einheit von Lehre, Forschung und Bildung“ nach wie vor verortet (Paris, 2001, S. 208–209).
- (3) Objektivität: Nach Paris (2001, S. 209) ist die Universität eine „Organisationsform der Wissenschaft“ und unterliegt somit einem „Ethos der Objektivität“³². Ein Wesensmerkmal jeder wissenschaftlichen Tätigkeit ist die strikte „Verpflichtung auf Sachlichkeit und Objektivität“.

Ob eine Aussage wahr oder falsch, ein Argument triftig ist oder nicht, bemisst sich im Verständnis der scientific community ausschließlich am sachlichen Gehalt und Bestand im weiteren Fortschritt der Wissenschaft und ist somit gegenüber allen personalen Qualitäten des Aussagenden ... vollkommen gleichgültig. (Paris, 2001, S. 209)
- (4) Personalität: Der Ruf, das fachliche Renommee und die persönliche Statur der Hochschullehrer bedingen vor allem den Ruf einer Universität. Dabei bedeutet nach Paris (2001, S. 210) „[u]niversitäres Lehren ..., unter den Bedingungen der seriellen Selbstständigkeit gewissenhaft ein Fach zu vertreten, ja zu repräsentieren.“

Die zuvor skizzierten Modelle, Charakteristika und Struktureigentümlichkeiten und die damit verbundenen Organisationsstrukturen galten vom Beginn der Moderne bis zu den 1980er Jahren (vgl. Kap. 2.1.3) als adäquater organisatorischer Rahmen der Institution Hochschule und ihrer gesellschaftlichen Funktion. Sie begründen sich nach Emrich & Fröhlich (2010, S. 127) demzufolge explizit aus der Reflexion der Idee der Universität im Sinne Humboldts sowie den hiermit verbundenen „normativ verankerten Werte[n] der als Institution unabhängigen ... Universität“, welche nahezu 200 Jahre Bestand hatte (vgl. Kap. 2.1.3).

Seit den 1980er Jahren werden die deutschen Hochschulen im hochschulpolitischen Diskurs vermehrt als „überlebenstüchtige Versager“ (Schimank, 2001, S. 223) oder als „Organisationsproblem“ (Wissel, 2007, S. 11) dargestellt, weil sie (mutmaßlich) „nichts oder kaum etwas ... leisten“ (Schimank, 2001, S. 223), das Studium zu lange dauert, zu theoretisch ist und

³² Der Terminus „Ethos der reinen Wissenschaft“ (pure ethos of science) oder kurz „Wissenschaftsethos“ geht auf Merton (1938) zurück.

nicht hinreichend auf „>>die Berufspraxis<<“ vorbereitet (Wissel, 2007, S. 11). Dagegen sind für Schimank (2001, S. 223–236) vornehmlich das „Zielwirrwarr“ (speziell „zwischen der in der modernen Wissenschaft primär forschungsinteressierten Professorenschaft und der primär bildungspolitisch interessierten staatlichen Seite“; Schimank, 2001, S. 225)³³ und die „Entscheidungsblockaden“ (welche durch die Entscheidungsstrukturen der akademischen Selbstverwaltung verursacht werden, durch die die Hochschulen nicht in der Lage sind „solche Entscheidungen zu treffen, die nötige Reformen einleiten und umsetzen könnten“; Schimank, 2001, S. 230) die Problemfaktoren der „deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde[r] Organisation“. Ausgelöst durch die hiermit verbundene Finanz- und (wesentlich von außen gesteuerte) Legitimationskrise, sind seit den 1990er Jahren bis in die Gegenwart in zahlreichen nationalen Hochschulsystemen, wie auch in Deutschland, grundsätzliche Reformbemühungen mit einer Veränderung der traditionellen Organisations- und Governancestrukturen (Steuerungs- und Führungsstrukturen) zu verzeichnen (Burtscheidt, 2010, S. 91–106; Hüther, 2010, S. 68–69). Das hieraus entstandene „New-Public-Management-Modell“ (kurz NPM-Modell)³⁴ (Hüther, 2010, S. 68–69; Klostermeier, 2011; Münch, 2009, S. 74–85) dominiert als „global model“ weltweit den Diskurs um Hochschulreformen so stark, dass nach Hüther (2010, S. 68) „Reformmaßnahmen in den nationalen Universitätssystemen ... nur noch dann Legitimität beanspruchen [können], wenn sie sich im Rahmen dieses ‚policy paradigm‘ bewegen“. Das NPM-Modell, welches deutlich mit den oben aufgeführten traditionellen Organisationsmodellen der Universität bzw. Hochschule kontrastiert, ist besonders durch die folgenden Merkmale geprägt:

- Verstärkung der Außensteuerung anhand von Zielvorgaben (gegenüber einer Detailsteuerung durch den Staat),
- Verstärkung der internen hierarchischen Selbststeuerung (mit einer Schwächung des Kollegialitätsprinzips als Ausdruck der akademischen Selbstverwaltung),
- Verstärkung des Wettbewerbs (zwischen den und innerhalb der Hochschulen).

Bei den gegenwärtigen Reformprozessen in der deutschen Hochschullandschaft geht es nach Burtscheidt (2010, S. 19) „nicht nur um die Umwandlung der Universitäten zum modernen Dienstleistungsunternehmen und die Einführung neuer Steuerungsverfahren, sondern auch um eine Organisationsreform, die ein verantwortungsvolles Handeln gewährleistet“. Der hierbei von den Hochschulen erhobene Anspruch auf Autonomie und das Recht auf Selbstverwaltung leitet sich nach Burtscheidt (2010, S. 11) aus der bis heute im Grundgesetz ver-

³³ Hierzu merkt Schimank (2001, S. 224) an: „Je mehr Ziele eine Organisation, freiwillig oder unfreiwillig, gleichzeitig verfolgt, je weiter sie auseinander gehen, je unklarer sie formuliert sind und je geringer der Konsens aller Beteiligten über diese Ziele und ihre Gewichtung ist, desto schwieriger wird es, Leistungsfähigkeit zu beweisen – und desto einfacher wird es, einer Organisation Unfähigkeit vorzuhalten.“

³⁴ Weitere synonyme Bezeichnungen bzw. Modelle: New Managerialism, Entrepreneurial Universities (Clark, 1998; Hüther, 2010, S. 69), Verwaltungsautonomie-Modell oder auch unternehmerische Universität (Weiler, 2005).

ankerten Freiheit der Wissenschaft, Forschung und Lehre ab.³⁵ Dementsprechend haben der Bund und die Länder bei der (im internationalen Vergleich relativ späten) Umsetzung des NPM-Modells seit 1998 artikuliert, die staatliche Überregulierung zu verringern bzw. zu beenden und die Hochschulen, verbunden mit deren Verpflichtung zur regelmäßigen Qualitätskontrolle (vgl. Kap. 3.2), in die „Freiheit“ zu entlassen. Hüther (2010, S. 437) stellt jedoch fest, dass es in Deutschland „eine Diskrepanz zwischen öffentlicher Diskussion, politischen Zielsetzungen und tatsächlicher Umsetzung in den Landeshochschulgesetzen“ gibt. Hierbei kommt er in seiner Untersuchung zu den zentralen Ergebnissen, dass in den Landeshochschulgesetzen kein einheitliches Organisationsmodell der deutschen Universitäten mehr vorhanden ist, die Kollegialität³⁶ trotz der Stärkung des Koordinationsmechanismus der Hierarchie nicht vollständig ersetzt wird, die Kompetenzausweitung der Hochschulleitungen und Hochschulräte organisatorisch-strukturell nicht ausreichend abgesichert wird und diese Inkonsistenzen innerhalb der Landeshochschulgesetze die Umsetzung des NPM-Modells in der Hochschulpraxis grundsätzlich fraglich erscheinen lassen. Burtscheidt (2010, S. 406) stellt ergänzend fest, dass die Hochschulen 12 Jahre nach dem Beginn der Reformen „unfreier denn je“ sind und der „Staat bis heute entscheidender Akteur“ ist und „dabei mehr denn je als >>zentraler Verwalter wechselnder Interessen<<“ handelt. Insgesamt führt diese zunehmende Außensteuerung bei den Universitäten bzw. Hochschulen zu einer Spannung zwischen der „Institution“ nach dem traditionellen Selbstverständnis und der „Organisation“ gemäß den hochschulpolitischen Erwartungen (Emrich & Fröhlich, 2010; Wissel, 2007, S. 36–41). Folgt man Emrich und Fröhlich (2010, S. 140–142), so führen die NPM-Strukturreformen in der „Massenuniversität heutiger Tage“ außerdem zu organisatorischen „Paradoxien und Dilemmata“ auf der Ebene der Forscher, der Studierenden sowie der Institution. Hierbei tritt auf institutioneller Ebene „zwischen die institutionelle verbrieftete Freiheit von Forschung und Lehre die Ressourcenabhängigkeit des universitären Betriebs“, die nicht nur „die universitäre Organisation in die partielle Abhängigkeit vom Staat drängt“, sondern auch „universitätsintern die Bedeutung der Verwaltung gegenüber dem Lehrkörper erhöht“.

Nach Paris (2000, S. 220) „wäre es weltfremd und verfehlt, bei den überfälligen Reformen der Universitäten einen Begriff von Reform zugrundezulegen, der die ‚Durchsetzung der alten Institutsidee mit neuen Mitteln‘ ... anstrebt“. Gleichwohl merkt er an, dass „eine Ahnung jener alten Ideen auch heutigen Hochschulreformen vielleicht nicht schaden“ könne. Auch

³⁵ Artikel 5, Absatz 3 des GG: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung.“

³⁶ Luhmann (1999, S. 315) definiert Kollegialität als „ein soziales Verhältnis, das sich von allen Formen gefühlsstarker sozialer Verbundenheit durch diese Einordnung in eine formale Organisation unterscheidet“. Nach Hüther (2010, S. 23) rekurriert der Begriff der Kollegialität „auf eine bestimmte Art der Koordination, die darauf beruht, dass gleichberechtigte Akteure ihre Handlungen im Rahmen von Verhandlungen aufeinander abstimmen, und auf ein informelles Normenset, das eine starke Konsensorientierung beinhaltet und letztendlich auf Einstimmigkeit innerhalb der Professorenschaft hinausläuft.“

die Geschichte der Universität lehrt nach Rüegg (1994, S. 163), „daß Humboldts Wissenschaftsgedanke zwar nicht mehr die Massenuniversität als Ganzes bestimmen kann, doch als das geistige Zentrum auch der Massenuniversität erhalten und gefestigt werden [muss]“. Weiler (2005, S. 7–8) konstatiert in seiner Beschreibung der idealen unternehmerischen Hochschule der Zukunft ergänzend, dass diese ihrer doppelten Aufgabe, nämlich der Wahrheitsfindung und dem Dienst am Wissensbedarf der Gesellschaft, nur gerecht werden kann, wenn „ihr Anspruch auf wissenschaftliche Qualität über jeden Zweifel erhaben ist“, sie ein „unverkennbares und unverwechselbares Profil ihrer wissenschaftlichen Stärken“ entwickeln und beibehalten kann und „sie sich ihre weitgehende institutionelle Autonomie nicht nur erwirbt, sondern auch bewahrt.“ Enders (2008, S. 238) merkt in seinem Ausblick an, dass es die Aufgabe der Forschung sei, „weitere kritische Aufklärung über Ursachen, Prozesse und Wirkungen der Konstruktion Hochschule als Organisation zu betreiben“ und dabei u. a. „die Folgen der Organisationsreform für die substantielle Leistungsfähigkeit“ auszumachen – eine Thematik, die auch im Bologna-Prozess von Relevanz ist (vgl. Kap. 2.3).

2.3 Bologna-Prozess

Der Bologna-Prozess beeinflusst das gesamte Hochschulsystem in Deutschland (vgl. Kap. 2.3.2), somit auch die beiden Hochschulen (vgl. Kap. 2.4), an deren Beispiel der Studienverlauf und Berufseintritt von Absolventen privater Fachhochschulen in der vorliegenden Arbeit empirisch untersucht werden soll (vgl. Kap. 5). Deshalb wird der Bologna-Prozess bzgl. seiner Ziele, Inhalte und Konsequenzen nachfolgend dargestellt und diskutiert.

Mit dem „Bologna-Prozess“ wird ein zentral koordinierter Reformprozess der europäischen Hochschulen bezeichnet, welcher „die Schaffung eines gemeineuropäischen Hochschulraumes (EHEA – European Higher Education Area) parallel zu, und verzahnt mit, der Entwicklung eines europäischen Forschungsraumes (ERA – European Research Area) zum Ziel hat“ (Kohler, 2009, S. 2) und 1999 mit der entscheidenden Erklärung von insgesamt 30 Staaten³⁷ auf der Initialkonferenz in Bologna offiziell gestartet wurde. Die Grundsätze des Bologna-Prozesses gehen bereits auf die Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung zurück, die im Mai 1998 von den Bildungsministern der Staaten Deutschland³⁸, Frankreich, Italien und Vereinigtes Königreich in Paris an der Universität Sor-

³⁷ Bei der Bekanntgabe der Vereinbarung wurde die Unterschrift Liechtensteins übersehen, was dazu geführt hat, dass selbst in wissenschaftlichen Publikationen nur 29 offizielle Erstmitgliedsstaaten aufgeführt werden (Eckhardt, 2005, S. 29). Aktuell sind dem Bologna-Prozess 47 europäische Staaten angeschlossen (vgl. hierzu die offizielle Homepage des ständigen Sekretariates des Bologna-Prozesses unter <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna>)

³⁸ Für Deutschland unterzeichnete Jürgen Rüttgers als damaliger Minister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.

bonne unterzeichnet wurde.³⁹ Ausgehend von der Sorbonne- (1998) und der Bologna-Erklärung (1999) steht der Bologna-Prozess für eine Reihe von periodischen Konferenzen (vgl. Kap. 2.3.1) und hieraus resultierenden Erklärungen der Bildungs- bzw. Hochschulminister der Mitgliedsstaaten (vgl. Abb. 1).⁴⁰

2.3.1 Ziele und Inhalte des Bologna-Prozesses

Wie bereits eingangs dieses Kapitels angeführt, ist das Hauptziel des Bologna-Prozesses die Einrichtung eines europäischen Hochschulraumes (kurz EHR). Dieser soll bzw. sollte einen entscheidenden Anteil an dem ehrgeizigen Ziel haben, dass sich Europa zur „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaft der Welt“⁴¹ (Eurydice, 2007, S. 3) entwickelt.⁴² Bereits in der Bologna-Erklärung von 1999 wurden eine ganze Reihe konkreter Ziele aufgeführt, welche im Laufe der Jahre durch die periodischen Folgekonferenzen und die hieraus resultierenden Erklärungen bzw. Communiqués präzisiert und ergänzt wurden (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Zeittafel des Bologna-Prozesses

In der Bologna-Erklärung von 1999 bekräftigten die Bildungsminister der Mitgliedsstaaten ihre Absicht, die nachstehenden Ziele umzusetzen (Eurydice, 2007, S. 11):

- Einrichtung eines Systems von leicht verständlichen und vergleichbaren Abschlüssen,
- Einrichtung eines zweistufigen (inzwischen dreistufigen) Studiensystems,
- Einführung eines Leistungspunktsystems (wie des ECTS),
- Förderung der Mobilität der Studierenden, der Dozenten und der Wissenschaftler,
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung,

³⁹ Insbesondere die nachfolgend aufgeführten Entschlüsse und Übereinkommen zum Thema Bildungspolitik des (im Mai 1949 gegründeten) Europarates gelten als erste Grundlagen für eine europäische Zusammenarbeit im Bereich der Bildung: Europäisches Kulturabkommen mit dem Rahmen für die kultur- und bildungspolitische Zusammenarbeit von 1954; Übereinkommen über die Gleichwertigkeit der Studienzeiten an den Universitäten von 1956; Übereinkommen über die akademische Anerkennung von akademischen Graden und Hochschulzeugnissen von 1959; Übereinkommen über die Anerkennung von Hochschulstudien, Universitätsdiplomen und akademischen Graden in den Staaten der Region Europa von 1979; Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region von 1997 (auch als Lissabon-Konvention bekannt).

⁴⁰ Die Bologna-Erklärung respektive der Bologna-Prozess hat keine Rechtsverbindlichkeit für die unterzeichnenden Mitgliedsstaaten.

⁴¹ Für den Zusammenhang von Wissenschaft und Wirtschaft sei exemplarisch auf Meier und Müller (2006) verwiesen.

⁴² Dieses Vorhaben wurde und wird insbesondere in den USA genau beobachtet, wie eine im Mai 2008 veröffentlichte Studie des "Institute of Higher Education" zeigt (Clifford, 2008).

- Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich (im Bereich der Curriculum-Entwicklung und der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen),
- Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems,
- Sicherstellung des weltweiten Interesses am europäischen Hochschulsystem.

Dazu wurden in Prag 2001 insbesondere die folgenden Ziele ergänzt:

- Lebensbegleitendes Lernen bzw. lebenslanges Lernen, um den Herausforderungen einer wettbewerbsfähigen, wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft gerecht zu werden (Europäische Hochschulminister, 2001, S. 7)⁴³,
- Beteiligung der Universitäten und anderer Hochschuleinrichtungen sowie der Studierenden bei der Einrichtung des europäischen Hochschulraumes (Europäische Hochschulminister, 2001, S. 7),
- Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraumes für Studierende aus Europa und anderen Teilen der Welt (Europäische Hochschulminister, 2001, S. 8).

Auf der Konferenz in Berlin und in dem entsprechenden Kommuniqué wurden 2003 insbesondere die folgenden Ziele hinzugefügt (Europäische Hochschulminister, 2003, S. 8):

- Verbindung des europäischen Hochschulraumes mit dem europäischen Forschungsraum,
- Einbeziehung der Doktorandenausbildung als dritten Zyklus innerhalb des Bologna-Prozesses.

Das Hauptziel der Konferenz in Bergen 2005 war es, eine Zwischenbilanz zu ziehen und die Ziele und Prioritäten bis 2010 zu definieren (Europäische Hochschulminister, 2005, S. 1). Demzufolge wurden bei dieser Konferenz und dem entsprechenden Kommuniqué keine weiteren Ziele ergänzt, sondern insbesondere die folgenden bekannten Ziele hervorgehoben und Entscheidungen (Umsetzungsverpflichtungen) festgehalten:

- Zustimmung zur Umsetzung der von ENQA vorgeschlagenen Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum (Europäische Hochschulminister, 2005, S. 3),
- Annahme eines übergreifenden Qualifikationsrahmens für den europäischen Hochschulraum und die Entwicklung entsprechender, kompatibler nationaler Qualifikationsrahmen unter Beachtung des von der EU geplanten umfassenden Qualifikationsrahmens.

⁴³ Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass bei den Quellenangaben zu den deutschen Veröffentlichungen der Kommuniqués des Bologna-Prozesses keine konkreten und einheitlichen Autorenangaben vorliegen und verwendet werden. Daher wird in der vorliegenden Arbeit einheitlich die Angabe „Europäische Hochschulminister“ gewählt.

Auch auf der 2007 durchgeführten Konferenz in London wurden keine wesentlichen neuen Ziele diskutiert und in das entsprechende Kommuniqué (Europäische Hochschulminister, 2007) aufgenommen. Vielmehr stand auch hier neben der Bestandsaufnahme die Verbesserung der Erreichung der bestehenden Ziele im Mittelpunkt (Kohler, 2009, S. 11). Das Ende und damit das tatsächliche Erreichen der Ziele des 1999 begonnenen Bologna-Prozesses waren ursprünglich für das Jahr 2010 avisiert. Bereits in dem Kommuniqué der Konferenz von London (Europäische Hochschulminister, 2007, S. 8) wurde mit dem „Ausblick auf 2010 und die Zeit danach“ ausgedrückt, dass eine Fortführung des Bologna-Prozesses auch nach 2010 notwendig sei. In dem Kommuniqué der Konferenz von Leuven/Louvain-la-Neuve (Europäische Hochschulminister, 2009), überschrieben mit dem Titel „The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade“ (European Ministers for Higher Education, 2009, S. 1), ist sodann klar zu lesen, dass nicht alle Ziele bis 2010 erreicht wurden: „Since not all the objectives have been completely achieved, the full and proper implementation of these objectives at European, national and institutional level will require increased momentum and commitment beyond 2010“ (European Ministers Responsible for Higher Education, 2009, S. 2). Infolgedessen wurde bei dieser Konferenz eine neue Dekade des Bologna-Prozesses gestartet. In dem entsprechenden Kommuniqué (Europäische Hochschulminister, 2009) werden u. a. die folgenden Ziele, insbesondere im Hinblick auf ihre Defizite und Prioritäten, für das kommende Jahrzehnt repetiert und inhaltlich weiter spezifiziert:

- Streben nach Exzellenz und Bemühung um Qualität in allen Bereichen der Hochschulbildung,
- Gerechtigkeit beim Hochschulzugang und bei der Vollendung des Studiums
- lebenslanges Lernen,
- Beschäftigungsfähigkeit⁴⁴, studierendenzentriertes Lernen und Bekräftigung des Lehrauftrags der Hochschulen,
- Bildung, Forschung und Innovation, internationale Offenheit, Mobilität.

Anlässlich der Jubiläumssitzung in Budapest und Wien im März 2010 wurde laut entsprechender Erklärung (Europäische Hochschulminister, 2010) der EHR von den zuständigen Ministern eröffnet und mit Kasachstan das 47. Teilnehmerland begrüßt. Die Minister der Teilnehmerländer des EHR verpflichteten sich in der Erklärung zur vollständigen und angemessenen Umsetzung der vereinbarten Ziele und der Agenda für die nächste Dekade, wie

⁴⁴ Zu diesem Begriff erfolgen in Kap. 3.1 weitere Ausführungen.

sie in dem Kommuniké von Leuven/Louvian-la-Neuve festgelegt wurden. Hierbei wurden die folgenden Punkte aufgeföhrt und betont⁴⁵:

- Verbesserung der Lehre und des Lernens in den Hochschulen,
- Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit,
- Verbesserung der Kommunikation und des Verständnisses des Bologna-Prozesses auf nationaler Ebene,
- Wahrung der akademischen Freiheit, der Autonomie und der Rechenschaftspflicht der Hochschulen als Grundsätze des EHR,
- Anerkennung der Rolle der akademischen Gemeinschaft und stärkere Einbeziehung des Hochschulpersonals und der Studierenden bei der Umsetzung und Weiterentwicklung des EHR,
- Ermöglichung eines inspirierenden Arbeits- und Lernumfeldes und Förderung studienzentrierten Lernens,
- Hochschulbildung als öffentliche Aufgabe (auch in wirtschaftlich schwierigen Zeiten),
- Vorschlag von Maßnahmen für eine richtige und vollständige Umsetzung der vereinbarten Bologna-Grundsätze und Aktionslinien im gesamten EHR durch die Bologna-Follow-up-Gruppe und Entwicklung zusätzlicher Arbeitsmethoden

Ergänzend zu der bisherigen Übersicht des Bologna-Prozesses werden nachfolgend die zentralen und wichtigsten Instrumente und Elemente des Bologna-Prozesses dargestellt und diskutiert.

Gestufte Studienstruktur

Die Einführung und Umsetzung einer gemeinsamen europäischen Studienstruktur kann als das zentrale Instrument bzw. Element innerhalb des gesamten Bologna-Prozesses angesehen werden. Mit ihr sollten mit der politischen Zielmarke bis 2010 eine partielle Kompatibilität der Hochschulsysteme der einzelnen europäischen Länder, eine Verkürzung des Studiums, die Verringerung der Drop-Out-Quoten sowie eine Anpassung an internationale Empfehlungen bzw. Systeme erreicht werden (Eckardt, 2005, S. 77). Bereits vor dem Treffen in Bologna wurden Vorgaben für eine gemeinsame europäische Studienstruktur bzw. für gemeinsame europäische Studienzyklen erarbeitet. Eine der ersten Arbeiten war hierbei der so genannte „Trend-I-Bericht“ von Haug und Kirstein (1999), in dem Unterschiede (im ersten Zyklus vorhanden) und Gemeinsamkeiten (im zweiten Zyklus vorhanden) der nationalen Hochschulsysteme in Europa herausgestellt wurden (Eckardt, 2005, S. 78). Erst bei der Konferenz in Bergen (2005) wurde ein übergreifender, auf einem dreistufigen Studiensystem basierender Qualifikationsrahmen für den EHR verabschiedet, in dem die Mitgliedsstaaten ergänzend

⁴⁵ Ferner wurde in Budapest/Wien festgelegt, dass die nächste Sitzung im April 2012 in Bukarest stattfinden soll.

verpflichtet wurden, einen kompatiblen nationalen Qualifikationsrahmen zu schaffen. Bei der im Laufe des Bologna-Prozesses bis heute etablierten dreistufigen Studienstruktur haben sich die Begriffe Bachelor und Master als Synonyme für die beiden ersten Zyklen herausgebildet, obwohl in den Konferenzen und Erklärungen keine explizite Festlegung auf Bachelor- und Masterabschlüsse erfolgte. Die Promotion gilt als Abschluss für den dritten Zyklus. Im Bologna-System werden aktuell die folgenden Studienmöglichkeiten unterschieden (Eckardt, 2005, S. 78):

- Bachelorabschluss: erster, berufsqualifizierender Abschluss (oder ein vergleichbarer Abschluss) mit einer Dauer von mindestens 3 bis maximal 4 Jahren sowie 180 bis 240 Credit Points nach ECTS,
- Masterabschluss: innerhalb von 5 Jahren erreichbar, sowie 300 Credit Points nach ECTS,
- Doktor-Abschluss: mit Beginn des Studiums in 7 bis 8 Jahren erreichbar.

European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)

ECTS ist ein workloadbasiertes System zur Messung und Übertragung von Studienleistungen, in dem den einzelnen Credits gewisse Arbeitsleistungen (ausgedrückt in Arbeitsstunden bzw. workload) zugeordnet werden (Eckardt, 2005, S. 84). Ursprünglich wurde das ECTS von der EU und der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft als Instrument zum Transfer von Studienleistungen im Rahmen eines Auslandsstudiums entwickelt und steht bereits seit 1997 allen Hochschulen zur Verfügung. Dabei wurde in Europa ein Credit mit 25 bis 30 Stunden Arbeitsbelastung (workload) definiert. Ferner wurde im Kontext des Bologna-Prozesses vereinbart, dass pro Studienjahr 60 Credits erworben werden und somit die durchschnittliche Arbeitsbelastung der Studierenden zwischen 750 und 900 Stunden pro Semester (bzw. 1500 bis 1800 Stunden pro Studienjahr) betragen soll (Eckardt, 2005, S. 85). Mit dem ECTS wurde eine neue Notenstruktur eingeführt, um die Defizite und Probleme bei der Zuordnung von Noten auf europäischer Ebene zu lösen (Eckardt, 2005, S. 86). Hierzu wurden neben den weiterhin verwendbaren nationalen Notengebungen und Notenskalen zusätzlich allgemein vergleichbare „ECTS-Noten“ entwickelt.⁴⁶

Im Kontext des Bologna-Prozesses sind zwei zentrale Kritikpunkte am ECTS von Bedeutung. So ist das ECTS nach Kohler (2009, S. 33) ein „typisierend-planerisches, quantitativ-inputorientiertes Instrument“, welches im Widerspruch zu dem „neueren Ansatz des qualitativ-outcomebezogenen Kompetenzerwerbs“ steht. Ferner stehen die Erfassung der Arbeitsbelastung der Studierenden und die auf deren Basis vergebenen Leistungspunkte in einem sehr komplexen Zusammenhang. Nach dem Bericht von Schermutzki, Peters-Burns und

⁴⁶ Die besten 10 % erhalten ein A, die nächsten 25 % ein B, die nächsten 30 % ein C, die nächsten 25 % ein D und die schlechtesten 10 % ein E.

Kluss (2004) wird dabei weder eine grobe Schätzung noch eine (theoretische) Berechnung dieser Komplexität bzw. der Erfassung der tatsächlichen Arbeitsbelastung gerecht, weshalb Kühl (2012, S. 25–47) das ECTS auch als neue „Kunstwährung“ tituliert. Vielmehr propagieren Schermutzki et al. (2004, S. 19–20) unter Beachtung und Begrenzung des Aufwandes eine detaillierte Erfassung der studienbezogenen Arbeitsbelastung (z. B. mittels Tagebuch, Befragung), welche den gesamten Zeitaufwand (neben den reinen Kontaktstunden auch Zeiten für das individuelle Lernen, Prüfungsvorbereitungen und organisatorische Angelegenheiten) zur Erzielung eines Lernergebnisses berücksichtigt.

Diploma Supplement

Das "Diploma Supplement" (kurz DS) ist nach der Beschreibung der Hochschulrektorenkonferenz [HRK] (2008b, S. 5) ein Dokument, welches einem Hochschulabschluss beigefügt wird und es Dritten erleichtert zu verstehen, „was der Abschluss im Hinblick auf die von der Inhaberin erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen bedeutet“. Hierbei soll das DS die nationalen Zeugnisse nicht ersetzen, sondern durch eine Reihe von Zusatzinformationen ergänzen, „so dass Bewertung und Einstufung der akademischen Abschlüsse bei einem Hochschulwechsel oder einer Bewerbung auf dem (internationalen) Arbeitsmarkt erleichtert werden“ (HRK, 2008b, S. 5).⁴⁷ Sowohl im Lissabon-Abkommen zur Anerkennung von Hochschulabschlüssen von 1997 als auch in der Bologna-Erklärung von 1999 ist das DS als Instrument zur Dokumentation der Abschlüsse im "first cycle" und "second cycle" aufgeführt. Seither hat es sich auf europäischer Ebene zur Standard-Referenz für Anerkennungs- und Einstufungszwecke entwickelt. Seit dem Jahr 2005 ist das DS auch ein Teil des „Europasses“⁴⁸ und soll allen Studierenden, welche seit diesem Zeitpunkt ihr Studium abgeschlossen haben bzw. abschließen, von den Hochschulen automatisch und gebührenfrei ausgestellt werden. In Deutschland wird die Einführung des DS von der HRK und der Kultusministerkonferenz (kurz KMK) empfohlen und unterstützt.⁴⁹

⁴⁷ In der Standardform wird das DS in Deutschland in englischer Sprache ausgestellt. Die Informationen, die in das DS aufgenommen werden, sind im sog. "European Diploma Supplement Model" festgelegt. Neben persönlichen Angaben enthält das DS Informationen über Art und Qualifikationslevel eines Abschlusses, den Status der Hochschule ("Institution"), die den Abschluss verleiht, sowie detaillierte Informationen über das Studienprogramm, in dem der Abschluss erworben wurde (Zulassungsvoraussetzungen, Studienanforderungen, Studienverlauf und z. T. optionale - weitere Informationen). Das DS wird mit Verweis auf die Originaldokumente, auf die es sich bezieht, ausgestellt. Im letzten Abschnitt enthält das DS eine einheitliche Beschreibung des deutschen Studiensystems ("National Statement" in Englisch/Deutsch). Für weitere Details, wie die verbindlichen Angaben im DS, sei auf die einschlägigen Dokumente der HRK (2008b) sowie auf die entsprechenden Seiten der Homepage der HRK verwiesen (Link: <http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1997.php>).

⁴⁸ Der Europass ist eine Initiative europäischer Staaten zur internationalen transparenten Dokumentation arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen und Kompetenzen.

⁴⁹ Das DS ist Bestandteil der KMK-Strukturvorgaben für gestufte Studiengänge und ein Element der Dokumentation von Studiengängen in Akkreditierungsverfahren.

Qualitätssicherungsrahmen und Akkreditierung

Erste Hinweise und Bekundungen zur Qualitätssicherung sind bereits in der Bologna-Erklärung (Europäische Hochschulminister, 1999, S. 2) enthalten. Mit dem Berliner Kommuniqué wurden erstmals umfangreichere und konkretere Hinweise zum Thema Qualität festgeschrieben (Europäische Hochschulminister, 2003, S. 3-4) und es wurde betont, „dass die Qualität der Hochschulbildung der Dreh- und Angelpunkt für die Schaffung des europäischen Hochschulraumes ist“ (Europäische Hochschulminister, 2003, S. 3). Dabei wurde außerdem festgehalten, dass die Hauptverantwortung für die Qualitätssicherung gemäß dem Grundsatz der institutionellen Autonomie bei den Hochschulen selbst liegt und die jeweiligen nationalen Qualitätssicherungssysteme bis 2005 folgende Punkte beinhalten sollen (Europäische Hochschulminister, 2003, S. 3):

- eine Festlegung der Zuständigkeiten der beteiligten Instanzen und Institutionen,
- eine Evaluierung von Programmen oder Institutionen, einschließlich interner Bewertung, externer Beurteilung, Beteiligung der Studierenden und Veröffentlichung der Ergebnisse,
- ein System der Akkreditierung, der Zertifizierung oder ähnlicher Verfahren,
- internationale Beteiligung, Kooperation und Vernetzung.

Zwei Jahre später wurde mit dem Kommuniqué von Bergen (Europäische Hochschulminister, 2005) durch die Zustimmung zur Umsetzung der von ENQA vorgeschlagenen „Standards und Richtlinien“⁵⁰ (HRK, 2006d) ein einheitlicher Rahmen für die Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum geschaffen und verabschiedet. Hierbei wurden u. a. – und für die Hochschulen mit am bedeutungsvollsten – europäische Standards und Leitlinien für die externe (in Form der Akkreditierung) und interne Qualitätssicherung an Hochschulen definiert, in denen auch Hinweise auf Absolventenstudien enthalten sind. Explizit sollen in diesem Zusammenhang die „von einzelnen Institutionen verlangten und auf Qualität ausgerichteten Datensysteme“ u. a. den Studienverlauf und den Studienerfolg, die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen abdecken sowie die Zufriedenheit der Studierenden mit den Programmen wiedergeben (HRK, 2006d, S. 29). In Deutschland wurden mit dem Beschluss der KMK bereits 2003 „[l]ändergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ verabschiedet, mit denen die Bundesländer ihren Beitrag zur Errichtung des europäischen Hochschulraumes im Rahmen des Bologna-Prozesses deklarieren. Diese ländergemeinsamen Strukturvorgaben wurden, beeinflusst von den Entwicklungen des Bologna-Prozesses auf europäischer sowie nationaler Ebene, mehrfach angepasst und fortgeschrieben (KMK, 2010, S. 1). Seit Mitte der 1990er Jahre steht in der deut-

⁵⁰ Standards und Richtlinien zur Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (Original: Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area).

schen Hochschullandschaft das zweistufige Verfahren der internen und externen Evaluation im Zentrum der Qualitätssicherungsverfahren (HRK, 2007b).

2.3.2 Konsequenzen des Bologna-Prozesses

Nach Kohler (2009, S. 2) ist der Bologna-Prozess „für die folgenreichsten Veränderungen in den europäischen Hochschulsystemen seit den Reformen nach 1968“ verantwortlich.⁵¹ Die mit dem Bologna-Prozess respektive den Reformen verbundenen Konsequenzen haben dabei neben positiven, wie beispielsweise der Positionsbeschreibung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hundt, 2009, S. 1–6), auch zahlreiche kritische Reaktionen hervorgerufen (Nickel, 2011, S. 8–17).

Folgt man Münch (2009, S. 90), ist der Bologna-Prozess „Teil und treibende [Kraft] einer großen Transformation, durch die das Ideal der Bildung als Kulturgut und Fachwissen am Ende vollständig durch das Leitbild der Bildung als Kompetenz und Humankapital ersetzt worden sein wird“. Für Huber (2008, S. 295) bleibt es „rätselhaft ..., wie aus eigentlich nur einer Deklaration bei einem Treffen europäischer Wissenschaftsminister eine Art Systemzwang entstand, dem sich zahlreiche nationale und föderale Regierungen und Parlamente einfügten und ungezählte Hochschulen, wenn auch zögernd, beugten“⁵². Hinzu kommt, dass nach Kohler (2009, S. 19) die wesentlichen Ziele und die tendenziell zentralistischen Rahmenregelungen des Bologna-Prozesses offenkundig im Konflikt mit den traditionellen Zielen, Regelungen und Gewohnheiten auf nationalstaatlicher Ebene liegen.⁵³ Selbst wenn in der politischen Erklärung von Budapest und Wien (Europäische Hochschulminister, 2010, S. 1) zu lesen ist, „dass sich die Hochschulen, das Hochschulpersonal und die Studierenden zunehmend mit den Zielen des Bologna-Prozesses identifizieren“, trifft dies nicht auf das gesamte Hochschulpersonal sowie auf alle Studierenden zu. So üben beispielsweise die im Deutschen Hochschulverband⁵⁴ organisierten Universitätsprofessoren aufgrund der aus ihrer Sicht vielfältigen Probleme, welche durch den Bologna-Prozess entstanden sind, deutliche Kritik (vgl. Tab. 1) (Holzapfel, 2008). Ferner werden auch die Auswirkungen für die Lehrenden kritisch hinterfragt, wie dies etwa Emrich und Pierdzioch (2011) anhand des PARK-

⁵¹ Nach Kohler (2009, S. 27) sind die von den Hochschulen und ihren Mitgliedern sowie vom Staat erwarteten Veränderungen jedoch nicht allein auf den Bologna-Prozess, sondern auch auf parallele und sich verstärkende Impulse und Forderungen (z. B. erhöhte Kosteneffizienz, Integration neuer Medien) zurückzuführen (vgl. hierzu auch Kap. 2.2).

⁵² Zumal, um es an dieser Stelle nochmals zu betonen, sich der Bologna-Prozess in keinem rechtlich verbindlichen Rahmen vollzieht. Die dem Prozess zu Grunde liegenden Dokumente stellen keine völkerrechtlichen Verträge dar, sondern sind lediglich unverbindliche, politische Willenserklärungen der Teilnehmerstaaten. Zu den Hintergründen und Ursachen der im Kontext des Bologna-Prozesses zunehmenden Bürokratisierung der Hochschulen sei exemplarisch auf Kühl (2012) verwiesen.

⁵³ Abgesehen von den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen und den Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und der Modularisierung könnte die Föderalismusreform in Deutschland als völlig konträre Entwicklung zum Bologna-Prozess und dem hiermit verbundenen gemeinsamen Hochschulraum in Europa (ERH) angesehen werden.

⁵⁴ Laut den Angaben auf der Homepage des Deutschen Hochschulverbands (<http://www.hochschulverband.de>) ist dieser die Berufsvertretung von Wissenschaftlern in Deutschland. Zugleich versteht sich der Deutsche Hochschulverband als umfassende Service- und Informationseinrichtung für Universitätslehrer und den wissenschaftlichen Nachwuchs.

Modells zusammenfassen und pointieren. Und nicht zuletzt die massiven Studentenproteste bzw. der „Bildungsstreik“ in Deutschland in der zweiten Hälfte des Jahres 2009 haben deutlich gezeigt, dass auch aus der Sicht der Studierenden die Umsetzung der Studienstrukturreform eher verhalten eingeschätzt wird (vgl. Tab. 1). So bewerten beispielsweise lediglich 40 bis 50 % der Bachelorstudierenden die Studienstrukturreform als gelungen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 125–126).⁵⁵

Tab. 1: Übersicht über ausgewählte Punkte der Kritik am Bologna-Prozess

Allgemein und/oder von Seiten der Hochschulen angeführte Kritikpunkte	Kritikpunkte von Seiten der Studierenden
<ul style="list-style-type: none"> ▪ geringeres Qualifikationsniveau der Absolventen ▪ weniger praktischer und berufsqualifizierender Abschluss ▪ Studium zunehmend auf rein wirtschaftliche und berufsbezogene Kriterien reduziert ▪ mangelnde Akzeptanz des Bachelors als ersten, berufsqualifizierenden Abschlusses ▪ Umstellung der Studienstrukturen ist für die Hochschulen ein großer Arbeitsaufwand, der mit hohen Kosten verbunden ist ▪ Normierung der Studienangebote durch Standardvorgaben ▪ Verschulung unter Verlust der Wissenschaftlichkeit ▪ Studium „light“ ohne nachhaltige Akzeptanz in der Gesellschaft und im Beschäftigungssystem ▪ Verschlechterung der nationalen und internationalen Mobilität ▪ aufwändige Akkreditierungsverfahren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nutzung des Bologna-Prozesses zur Einführung von Studiengebühren, insbesondere für Studienphasen des zweiten und dritten Studienzyklus ▪ begrenzter Zugang zum zweiten und dritten Studienzyklus⁵⁶ ▪ mangelhafte Durchlässigkeit zwischen dem Bachelor- und dem Masterstudium ▪ stoffliche Überfrachtung, zu hohe Anwesenheitspflicht und Prüfungsdichte im Gefolge zunehmender Strukturierung und „Verschulung“ des Studiums ▪ restriktive Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen, unzureichende Äquivalenzregelungen in den Studien- und Prüfungsordnungen ▪ hohe Arbeitsbelastung ▪ fehlende Mobilitätsfenster ▪ Übermaß an Prüfungen

Nach Himpele, Keller und Staak (2010, S. 7) ist „inzwischen unstrittig, dass es bei der Umsetzung der in den Bologna-Dokumenten formulierten Zielstellungen erhebliche Probleme gibt“. Die Autoren zeigen in der Tagungsdokumentation „Endstation Bologna?“⁵⁷ auf, dass die Potenziale des Bologna-Prozesses nicht genutzt wurden und sich der Zustand in bestimmten Bereichen sogar verschlechtert hat (z. B. Mobilität). Auch Nickel (2011, S. 17) konstatiert auf der Basis empirischer Befunde der Hochschulforschung, dass „es im Zuge der Umstellung auf die Bachelor-/Masterabschlüsse noch eine Reihe problematischer Bausteine“ gibt. Eßbach (2009, S. 25) sieht den Bologna-Prozess in Deutschland sogar als geschei-

⁵⁵ Studentenproteste führten dazu, dass bei der KMK-Sitzung im Oktober 2009 ein Beschluss zur Korrektur der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen und der Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und der Modularisierung gefasst wurde. Zur weiteren Beurteilung des Bologna-Prozesses aus der (europaweiten) Sicht der Studierenden sei ergänzend auf den Bericht „Bologna with Student eyes 2009“ der European Students' Union (ESU) verwiesen.

⁵⁶ Leuze und Allmendinger (2008, S. 76–77) sehen in der neuen Studienstruktur die Gefahr, dass mit der Einführung von Bachelor und Master in Deutschland neben dem (i.d.R.) dreigliedrigen Sekundarschulsystem künftig ein zweites Mal die Karrierechancen beeinflusst würden, da im Gegensatz zu horizontal differenzierten Systemen vertikal differenzierte Systeme mit stärker stratifizierten Arbeitsmarkterträgen einhergingen, da Absolventen mit den vertikal höheren Abschlüssen einen klaren Vorteil im Pool der Bewerber hätten.

⁵⁷ Tagungsdokumentation von der dritten Wissenschaftskonferenz der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft mit Experten aus Hochschulen, Ministerien und Verbänden.

tert an, „wenn man die Resultate an den propagierten Zielen misst“. Von offizieller Seite wurden diese Kritikpunkte und Probleme in einer Reihe von Konferenzen auf europäischer sowie nationaler Ebene thematisiert und in entsprechenden Communiqués bzw. Beschlüssen fixiert.⁵⁸ So ist in der Erklärung von Budapest und Wien (Europäische Hochschulminister, 2010, S. 1) in der offiziellen Stellungnahme zu lesen, „dass Anpassungen und weitere Arbeit unter Einbeziehung des Hochschulpersonals und der Studierenden auf europäischer, nationaler und insbesondere institutioneller Ebene notwendig sind, wenn der Europäische Hochschulraum so wie von uns [den für Hochschulbildung zuständigen Minister in den am Bologna-Prozess teilnehmenden Ländern] geplant verwirklicht werden soll“.

Kohler (2009, S. 33) fasst in seiner Überblicksarbeit neben der Geschichte und dem Rahmen des Bologna-Prozesses auch dessen Folgen und seine bisherige⁵⁹ Umsetzung zusammen. Hierbei stellt er auf der einen Seite kritisch fest, „dass die Bologna-Instrumente [konkret und insbesondere das ECTS sowie die Modularisierung] durchaus partiell konfliktuell sind und deshalb Funktionsdefizite haben“ und somit hierauf bezogene Zweifel und Kritik absolut verständlich sind. Auf der anderen Seite ist nach Kohler (2009, S. 34) „manche Kritik am Bologna-Prozess überzogen und beruht auf Missverständnissen“ (konkret und insbesondere der Verlust der Wissenschaftlichkeit, die bloße Arbeitsmarktorientierung, die geringe Akzeptanz der Abschlüsse in der Gesellschaft und Wirtschaft, die Normierung der Studienangebote, die Gefährdung der Studieninhaltsfreiheit).⁶⁰ Auch die HRK (2009) befasst sich in ihren „Argumentationshilfen“ mit „häufig angeführten Kritikpunkten gegen Bologna“. So begegnet die HRK (2009, S. 1) beispielsweise dem Kritikpunkt, dass die Studienreform zu einer Ökonomisierung führe und die Hochschulen in die Rolle von Wirtschaftsunternehmen gedrängt würden (vgl. Kap. 2.4.1), mit folgenden Argumenten:

Neue Managementkonzepte innerhalb der Hochschule sowie zwischen Hochschule und Land entstehen unabhängig vom Bologna-Prozess und sollen die Effektivität und Effizienz der Prozesse innerhalb der Hochschulen mit Blick auf ihre wissenschaftlichen Ziele steigern. Bologna steht auch für einen umfassenden Prozess, die Lehre neu auszurichten unter den Bedingungen der ‚Massenuniversität‘, die – politisch gewollt – wachsende Anteile eines Altersjahrgangs qualitativ ausbilden soll.

⁵⁸ Insbesondere sind hier zu nennen: Bologna-Konferenz in Leuven im April 2009; 327. Kultusministerkonferenz am 15.10.2009 und der hierbei gefasste Beschluss zur Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses (vgl. <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/weiterentwicklung-des-bologna-prozesses.html>); 328. Plenarsitzung am 10. Dezember 2009 und das Ergebnis, die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die gestuften Studiengänge zu ändern (vgl. <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-328-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-10-dezember-2009.html>).

⁵⁹ Bis bzw. inkl. der Konferenz von Leuven/Louvain-la-Neuve im Jahr 2009.

⁶⁰ Hier sei angemerkt, dass Kohler (aktuell Lehrstuhl für Bürgerliches Recht und Zivilprozessrecht an der Universität Greifswald) u. a. auch Deutscher Hochschulvertreter im Hochschul- und Forschungsausschuss des Europarates sowie Vorsitzender des Akkreditierungsrates war.

Meyer auf der Heyde (2010, S. 69) merkt ferner an, dass die hochschulpolitische Debatte teilweise groteske Züge angenommen habe, da alles, was an den deutschen Hochschulen schlecht laufe und alle Versäumnisse und Probleme der letzten Jahrzehnte dem Bologna-Prozess und hier insbesondere dem „Bachelor“ zugeschrieben würden. Kohler (2009, S. 39–40) fordert daher, dass der Bologna-Prozess weniger aus einem „orientierungslos wirkenden technokratischen Blick“, sondern vielmehr nach einem „ganzheitlichen Verständnis“ betrachtet werde, zu dem sowohl die Ziele als auch die mit diesen in einer systematischen/stimmigen Beziehung stehenden primären und sekundären Instrumente gehören. Ergänzend empfiehlt Nickel (2011, S. 16) auf der Basis einer In-Beziehung-Setzung der „empirischen Ergebnisse der Bologna-Forschung“ mit der Bologna-Kritik, „genau zu unterscheiden, welche Folgen direkt der Bachelor-/Masterreform und welche anderen Veränderungsprozessen zuzurechnen s[eien]“.

Nach Hüther (2010, S. 438) zeigt die historische Entwicklung der Hochschulen (vgl. Kap. 2.2), „dass radikale Brüche und schnelle Veränderungen ... eher unwahrscheinlich sind, ein schneller Erfolg der neueren Reformen als zunächst kritisch zu sehen ist“.⁶¹ Insgesamt bleibt also abzuwarten, wie die bis dato erkannten Defizite des Bologna-Prozesses behoben werden und wie sich der Bologna-Prozess und damit der EHR insgesamt und spätestens bis zur nächsten Zielmarke 2020 weiterentwickelt. Zu einer damit verbundenen sachlichen Auseinandersetzung können u. a. auch Absolventenstudien beitragen (vgl. Kap. 4).

2.4 Besonderheiten erwerbswirtschaftlicher Organisationen im Bildungssektor

Ergänzend zu den bisher behandelten institutionellen Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 2.1 bis 2.3) sollen in diesem Kapitel ausgewählte Besonderheiten privater Hochschulen als erwerbswirtschaftliche Organisationen erörtert werden, da dieses Thema erstens mit einer allgemein zu beobachtenden Ökonomisierung der Bildung sowie dem Reformprozess der „unternehmerischen Hochschule“ (vgl. Kap. 2.2) in Zusammenhang steht, und es sich zweitens bei den in den empirischen Teil dieser Arbeit eingebundenen Hochschulen um private Hochschulen handelt, welche per se als erwerbswirtschaftliche Organisationen einzustufen sind.

⁶¹ Seit dem im Rahmen der Novellierung des Landeshochschulgesetzes getroffenen Beschluss der Landesregierung von Mecklenburg-Vorpommern vom 15.12.2010 ist es, neben den Hochschulen des Bundeslands Sachsen, auch denjenigen des Landes Mecklenburg-Vorpommern möglich, wieder den Titel „Diplom“ für alle Fächer zu verleihen, in denen er auch vor der Bologna-Reform verliehen worden ist. Ebenso gibt es an der Universität des Saarlandes seitens der Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät (Studiengang Betriebswirtschaftslehre) sowie der Naturwissenschaftlich-Technischen Fakultäten II und III (insbesondere für die Studiengänge Physik, Materialwissenschaften und Mechatronik) Bestrebungen wieder Diplomstudiengänge einzuführen (z. T. auch auf Bestreben der Studierendenschaft).

2.4.1 Ökonomisierung des Bildungssystems

Neben der „Ökonomisierung der Ökonomie“ (Schimank & Volkmann, 2010, S. 382) werden seit einigen Jahren auch zahlreiche öffentliche Dienste (z. B. Bildungs-, Gesundheits- und Sozialwesen) sowie klassische hoheitliche Bereiche (z. B. Militär, Steuerwesen) in Deutschland vermehrt ökonomischen Kriterien und Sachzwängen unterworfen. Die vielfachen Folgen sind u. a. Umstrukturierungen, Einsparungen, Ausgliederungen und Privatisierungen. Folgt man Wickert (2007, S. 39), „gilt in unserer Gesellschaft alles als richtig und rechtens, was mit ökonomischen Notwendigkeiten begründet werden kann. Das Sichberufen auf den wirtschaftlichen Zweck ist so eine Art Persilschein oder Blankoscheck für jegliches Verhalten geworden.“ Demzufolge wird die zunehmende Ökonomisierung der Gesellschaft im Ganzen recht kontrovers bzw. „in einer kritischen Haltung“ diskutiert (Schimank & Volkmann, 2008, S. 382). Krönig (2007, S. 12) stellt indessen fest, dass der Begriff Ökonomisierung und was darunter „verstanden werden soll ... weitaus weniger evident [ist] als das dumpfe Gefühl, auf dem diese kritischen Beobachtungen aufzubauen scheinen“. Durch eine Ökonomisierung von nichtökonomischen Gesellschaftsbereichen kommen nach Krönig (2007, S. 13) „wirtschaftliche Prinzipien zum Tragen ..., wo vormals nur die eigenen Prinzipien der betreffenden Bereiche zählten“. Dies muss jedoch nicht kritikwürdig sein, „da es im sozialen Bereich natürlich auch wirtschaftliche Vorgänge gibt, die lieber besser als schlechter ablaufen sollen“ (Krönig, 2007, S. 13) und daher eine „schlichte Wirtschaftlichkeit im Sinne von effizientem Umgang mit Geld, Zeit und Ressourcen“ erfordern (Zabeck, 2003, S. 43–60).

Dieser „Ökonomisierungstrend“ und damit verbundene kontroverse Diskussionen sind ebenfalls bzw. in hohem Maße im tertiären Bereich des deutschen Bildungssystems, bei den Hochschulen, zu beobachten (Münch, 2009, S. 106–113; Schimank & Volkmann, 2010, S. 382).⁶² Auch hier werden die potenziellen Konsequenzen (z. B. in Form von Studiengebühren, Umstrukturierungen und Einsparungen), insbesondere auf der Basis der gesellschaftlichen Dimension von Bildung und der hieraus u. a. abgeleiteten Erwartung bzgl. öffentlicher Förderung, kontrovers diskutiert (vgl. Abb. 2).⁶³

⁶² Außer von der Ökonomisierung ist das Bildungswesen nach Ritzer (2006, S. 85–88, S. 111–116, S. 146 und S. 166) auch von der „McDonaldisierung“ und den damit zusammenhängenden Prinzipien Effizienz (Suche nach dem optimalen Mittel zum Erreichen eines Zwecks, hier in Form stromlinienförmiger Abläufe, der Vereinfachung des Produkts und des Grundsatzes, den Kunden arbeiten zu lassen), Berechenbarkeit (Betonung der Quantität), Vorhersagbarkeit (durch Schaffung gleicher Umfelder, einheitlicher Produkte, vorhersagbares Mitarbeiterverhalten, Minimierung von Gefahren und Unannehmlichkeiten etc.) und Kontrolle (über Prozess und Produkt sowie Mitarbeiter und Kunden durch überwiegend nichtmenschliche Technologie) betroffen.

⁶³ Das „Recht auf Bildung“ wurde erstmals durch die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ (Artikel 26) der Vereinten Nationen in seiner vollen Tragweite und Bedeutung am 10. Dezember 1948 weltweit gesetzlich anerkannt. Diese Erklärung wurde 1966 durch den „Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte“ ergänzt, welcher in 160 Staaten ratifiziert wurde. In dem Pakt erkennen die Vertragsstaaten u. a. an, dass der Hochschulunterricht auf jede geeignete Weise, insbesondere durch allmähliche Einführung der Unentgeltlichkeit, jedermann gleichermaßen entsprechend seinen Fähigkeiten zugänglich gemacht werden muss.



Abb. 2: Bild links: Proteste der Studierenden im November 2009 „für eine bessere Bildung“ und gegen die „Ökonomisierung der Bildung“ (Saarbrücker Zeitung, 2009, S. 1). Bild rechts: Studierende in Genf demonstrieren gegen die Ökonomisierung der Universitäten (Neue Zürcher Zeitung Online, 2009).

Schimank und Volkmann (2008, S. 392) konstatieren in ihrer Betrachtung aus der „differenzierungstheoretischen Perspektive“, dass zwar „kein wissenschaftlich abgesichertes Gesamturteil über bestimmte Ökonomisierungsvorgänge oder gar die Ökonomisierung gesellschaftlicher Teilsysteme [somit auch nicht über Hochschulen] insgesamt abgeben“ werden kann, jedoch die moderne Gesellschaft an der „harten Grenze jeglicher Ökonomisierung“ abwägen muss, welche Geltung der „Eigen-Sinn“ dieser ‚Wertsphären‘ in der Gesellschaft hat, oder ob diese „von vornherein nur nach Maßgabe wirtschaftlicher Erwägungen zur Geltung kommen.“ Bezogen auf die Hochschulen manifestiert sich dies in diversen Spannungsfeldern, von denen nachfolgend die für diese Arbeit relevanten angeführt werden.

Spannungsfeld 1: Erwerbswirtschaftliche Interessen/Prinzip der Gewinnmaximierung

Dieses Spannungsfeld zeigt sich weltweit, somit auch in Deutschland, am deutlichsten in Gestalt des Reformprozess zur „unternehmerischen Hochschule“ (Entrepreneurial Universities; vgl. Kap. 2.2)⁶⁴ sowie an der Zunahme der privaten Hochschulen respektive der „Hochschulbildung als Geschäftsfeld“ (Werner & Steiner, 2010). Hierbei wird nach Weiler (2005, S. 3) ein wahrer „Glaubenskrieg“ geführt⁶⁵, „der eine nüchterne Auseinandersetzung mit den Merkmalen und Notwendigkeiten moderner Hochschulen nahezu unmöglich mach[e]“. Hinzu kommt, dass nach Scherrer (2008) die Ökonomisierung des Bildungswesens auch durch die Internationalisierung verstärkt wird. So weist der Autor darauf hin, dass durch die bereits seit 1994 für das Bildungswesen geltenden Regeln des internationalen Dienstleistungsabkommens GATS (General Agreement on Trade in Service) und die damit verbundene Liberalisie-

⁶⁴ Obwohl der Beitrag von Weiler (2005) sich seinem Titel nach sowie durch den grundlegenden Begriff der „Entrepreneurial University“ (Clark, 1998) auf Universitäten bezieht, können die Ausführungen doch auf „Hochschulen“ allgemein bezogen werden.

⁶⁵ Nach der Ansicht der Kritiker wird „die ‚kommerzialisierte Hochschule‘ [...] zum eineiigen Zwilling der ‚unternehmerischen Hochschule‘ oder zu ihrem unausweichlichen Endstadium“ (Weiler, 2005, S. 3).

rung grenzüberschreitender Dienstleistungen zukünftig speziell der Sektor der Hochschulen von „Kommodifizierungsprozessen“ betroffen sein könnte (Scherrer, 2008, S. 426).

Eine mögliche Form der „nüchternen Auseinandersetzung“ und der Lösung dieses Spannungsfeldes stellt der Ansatz von Müller-Böhlting (2006, S. 195) dar, nach dem die ‚entfesselten‘ Hochschulen, orientiert an sieben Leitbildern, die Gestalt von Unternehmen annehmen sollen, „ohne sich erwerbswirtschaftlichen Interessen unterzuordnen oder dem Prinzip der Gewinnmaximierung zu verschreiben“. Hierzu zählt erstens die Entwicklung der Leistungsfähigkeit im Wettbewerb, zweitens die wirtschaftliche Gestaltung des Einsatzes der Ressourcen, drittens die internationale Teilhabe an der globalen Wissensentwicklung, viertens die Nutzung der Chancen neuer Medien, fünftens die Findung der eigenen Identität, sechstens die autonome Entwicklung der Ressourcen, des Personals und der Organisation und siebentens die wissenschaftliche Erfüllung der Aufgaben in Forschung, Lehre und Weiterbildung.

Auch Weiler (2005, S. 4) vertritt die These, dass die „unternehmerische Hochschule“ dem doppelten Anspruch bzw. der doppelten Funktion der „unabhängigen Wahrheitsfindung“ und dem Auftrag, als öffentliche Einrichtung zu wirken, gerecht werden und die damit verbundene „Gratwanderung“ meistern könne, wenn die von ihm definierten „Kernelemente“ der unternehmerischen Hochschule beachtet und erfüllt würden (Weiler 2005, S. 6).⁶⁶ Ferner ist Weiler (2005, S. 7–8) der Auffassung, dass die unternehmerische Hochschule „dem zeitlosen Auftrag ...[,] Wahrheit zu suchen, zu hinterfragen, und zu vermitteln, treu zu bleiben verm[ö]ge“ und somit der o. g. doppelten Aufgabe nur gerecht werden könne, wenn zusätzlich der Anspruch der Hochschule auf wissenschaftliche Qualität⁶⁷ über jeden Zweifel erhaben sei, die Hochschule in der Lage sei, ein unverkennbares und unverwechselbares Profil ihrer wissenschaftlichen Stärken zu entwickeln und beizubehalten, und sie sich ihre weitgehende institutionelle Autonomie erwerbe und bewahre.⁶⁸ Nach Weiler (2005, S. 16) „verkommt“ die unternehmerische Hochschule umso mehr zur kommerzialisierten Hochschule, je stärker die drei Kernbedingungen (Qualität, Profil, Autonomie) „kompromittiert“ werden und dem „Diktat der wirtschaftlichen Rentabilität“ und der „wirtschaftlichen Opportunität“ unterliegen.⁶⁹ Bei diesen Thesen von Weiler wird jedoch außer Acht gelassen, dass sich die unternehmerische Hochschule in Konkurrenz zu anderen (unternehmerischen) Hochschulen nicht

⁶⁶ Kernelemente der unternehmerischen Hochschule nach Weiler (2005, S. 6): Handlungsfreiheit und Unabhängigkeit der Hochschule und ihrer Leitung; besondere Betonung von Innovation und Wandel; Offenheit gegenüber Partnern außerhalb der Hochschule; Bereitschaft zum Eingehen von Risiken; ausgeprägte Leistungs- und Wettbewerbsorientierung; Bereitschaft, zum Erreichen institutioneller Ziele auch strukturelle Veränderungen vorzunehmen.

⁶⁷ Insbesondere mit dem Aufschwung privater Hochschulen (vgl. Kap. 2.4.3) und gewinnorientierter Hochschulen, welche „mehr als ein Businessmodell betrieben werden“, wächst auch die Sorge um die akademische Qualität (Haerdle 2009, S. 23). Aus diesem Grund werden insbesondere für private Hochschulen umfassende und transparente Konzepte und Maßnahmen (z. B. auch Absolventenstudien) zum Qualitätsmanagement und zur Qualitätssicherung empfohlen (Weiler, 2007, S. 193; vgl. Kap. 3.2).

⁶⁸ Zu den Formen normativer Selbstverpflichtung sei ergänzend auf Emrich und Fröhlich (2010, S. 131–132) verwiesen.

⁶⁹ Nach Wissel (2007, S. 296–297) greifen neben privatwirtschaftlichen Akteuren auch Hochschulen, welche sich als an Märkten orientierte Dienstleister beschreiben, auf ein Vokabular zurück, das wissenschaftlich klingt, um mit diesem „science talk“ den nominellen Wissenschaftsbezug herzustellen und somit (ungeachtet der Entkopplung von Talk und Action) als legitime Akteure der Wissenschaft auftreten zu können.

unbedingt selbst im Gewinnstreben zügelt, sondern vielmehr die Grenzmoral⁷⁰ das Hauptproblem der unternehmerischen Hochschulen darstellt.

Spannungsfeld 2: Studierende als „Kunden“

Insbesondere im Kontext neu eingeführter oder steigender Studiengebühren⁷¹ wird Bildung zunehmend mit einer Dienstleistung assoziiert, wodurch auch die Qualitätsansprüche wachsen, welche von Seiten der Studierenden an die Hochschulen gerichtet und zu einem gewissen Teil auch eingefordert werden (Baier & Helbig, 2011, S. 20; Emrich & Fröhlich, 2010, S. 137, S. 141; Frank, Hieronimus, Killius & Meyer-Guckel, 2010, S. 8, S. 36–37). Dies ist deshalb so prekär und spannungsvoll, weil die Studierenden hierdurch neben ihrem bisherigen Status eines zur Leistungserbringung normativ verpflichteten Institutionsmitgliedes zusätzlich den Status eines (zahlenden) Kunden respektive passiven „Leistungsbeziehers“ erlangen (Emrich & Fröhlich, 2010, S. 137, S. 141; weitere Ausführungen hierzu folgen in Kap. 2.4.2). Daher wird mit der Ökonomisierung der Hochschulbildung respektive dem Reformprozess hin zur unternehmerischen Hochschule unterstellt, dass auch eine gewisse Wandlung der Rolle der Studierenden zu „Kunden“ stattfindet (Zabeck, 2003, S. 53–54).

Spannungsfeld 3: „Breite-Spitzen-Dilemma“

Nach Krekel (2008, S. 181) befinden sich fortgeschrittene Wissensgesellschaften gegenwärtig im Zeitalter der „universal higher education“, in dem bereits heute in allen OECD-Ländern (OECD = Organisation for Economic Cooperation and Development; dt. Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) zusammengefasst 54 % eines Altersjahrgangs ein Hochschulstudium beginnen. In manchen Ländern (z. B. nordischen Ländern, Polen, Australien, Neuseeland) wird aufgrund der noch höheren Werte von über 70 % sogar schon von einem Zustand der „allgemeinen Hochschulpflicht“ gesprochen. Auch in Deutschland sind die Studienanfängerquoten in den letzten Jahren nach den Angaben des Statistischen Bundesamtes (2010; S. 11) stark gestiegen (1995 = 27 %; 2000 = 33 %; 2003 = 39 %;

⁷⁰ Der Begriff der Grenzmoral geht auf Götz Briefs zurück: „Mit ‚Grenzmoral‘ ist das noch tolerierte, noch erträgliche Verhalten in zwischenmenschlichen Beziehungen gemeint, ein Verhalten, das noch innerhalb der in einem Lebenskreis geltenden Normen verbleibt“ (Briefs, 1980, S. 51).

⁷¹ Wie die Übersicht zur historischen Entwicklung der Hochschulen zeigt (Kap. 2.1), gab es bereits im Mittelalter Zahlungen der Studierenden an die Universitätslehrer (Schwings, 2005a). Bis vor einigen Jahren waren in Deutschland allgemeine Studiengebühren gemäß dem Hochschulrahmengesetz nicht zulässig. Das Bundesverfassungsgericht gab im Januar 2005 den unionsgeführten Bundesländern Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Hessen, Saarland, Hamburg, Bayern und Sachsen recht, die gegen dieses Gesetz geklagt hatten, da sie darin einen unzulässigen Eingriff des Bundes in die Gesetzgebungskompetenz der Länder im Kulturbereich sahen. Seit diesem Urteil haben bzw. hatten zahlreiche Bundesländer allgemeine Studiengebühren (je nach Bundesland von 375 EUR bis 500 EUR pro Semester) und/oder Studiengebühren bei Langzeit- und Zweitstudium eingeführt (je nach Bundesland von 30 EUR bis 800 EUR pro Semester). Eine Studie des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung zeigt, dass entgegen den Befürchtungen die Einführung von Studiengebühren keinen Effekt auf die Studierneigung der Studienberechtigten eines Jahrganges hat (Baier & Helbig, 2011). Auch in anderen europäischen Ländern wird, u. a. bedingt durch die weltweite Wirtschafts- und Finanzkrise, über die Einführung oder die Erhöhung von Studiengebühren diskutiert. So verkündete die Regierung des Vereinigten Königreiches im Dezember 2010, dass sie die Studiengebühren von bisher knapp 3.300 Pfund (rund 3.868 EUR) auf bis zu 9.000.- Pfund (rund 10.500.- EUR) im Jahr erhöhen sowie die Zuschüsse für Universitäten um 80 % kürzen möchte (was zu heftigen, gewaltsamen Protesten zahlreicher Studierender geführt hat).

2006 = 36 %; 2008 = 40 %) ⁷². Hierbei steuern die Hochschulen laut Krekel (2008, S. 182) jedoch auf ein „Breite-Spitzen-Dilemma“ zu, in dem sie mit den „ökonomisierten“ Bedingungen, insbesondere mit stagnierenden Finanzmitteln, die geforderte bzw. erwartete expandierende Breitenausbildung mit den Erfordernissen der Exzellenzinitiative (Spitzenforschung und Qualifikation erstklassigen wissenschaftlichen Nachwuchses) vereinbaren müssen.

2.4.2 Besonderheiten privater Hochschulen

Die historische Entwicklung der Hochschulen (vgl. Kap. 2.1) zeigt, dass private Hochschuleinrichtungen keine neuzeitlichen Schöpfungen sind. ⁷³ Dessen ungeachtet erleben private Hochschulen weltweit betrachtet seit einigen Jahren bis in die Gegenwart einen Aufschwung und sind nach dem Bericht „Trends in Global Higher Education“ der „UNESCO 2009 World Conference on Higher Education“ von Altbach, Reisberg und Rumbley (2009, S. 11) eine der bemerkenswertesten Entwicklungen und einer der Trends der letzten Jahrzehnte im Bereich der „Higher Education“: „The growth of private higher education worldwide has been one of the most remarkable developments of the past several decades. Today some 30 % of global higher education enrollment is private.“ Insbesondere in Entwicklungsländern scheint die Nachfrage nach Hochschulbildung das staatliche Angebot zu übersteigen, was durch die weit verbreitete These begründet wird, dass private Hochschulen dann gegründet würden und damit einer „Nischenfunktion“ ihre Existenz verdanken, „wenn die staatliche Bildungspolitik der Nachfrage nach Studienplätzen nicht gerecht wird“ (Reisz & Stock, 2008, S. 9; Darraz, Lenhardt, Reisz & Stock 2009, S. 52), und die privaten Hochschulen dabei die Bildungsinteressen einzelner Zielgruppen ansprechen, die der Staat nicht oder nur unzureichend bediene (Frank, Hieronimus, Killius & Meyer-Guckel, 2010, S. 25; Reisz et al., 2008, S. 10). Nach der Auffassung des US-Bildungsforschers Altbach ist für den weltweiten Aufschwung privater Hochschuleinrichtungen bzw. die weltweite Zunahme der Studierenden an privaten Hochschulen ferner ein allgemeiner, ganz wesentlicher Grund zu nennen: „Der private Sektor befriedigt eine Nachfrage, indem er Studierenden einen Zugang [an die] Hochschulen anbietet, die ansonsten für die staatlichen Hochschulen nicht qualifiziert genug

⁷² Bei diesem internationalen Vergleich durch die OECD müssen jedoch die nationalen Bedingungen und Besonderheiten umfassend berücksichtigt werden (z. B. unterschiedliche Formen und Ausprägungen der Regierungen, der Sozialsysteme, der Bildungssysteme, inkl. der Berufsbildung; Finanzlage eines Landes, orientiert am Bruttoinlandsprodukt und der Staatsverschuldung). Ein reiner Zahlenvergleich auf der Basis der OECD-Daten ist daher nicht ausreichend.

⁷³ Nach Sperlich (2008, S. 127) existierte lange keine einheitliche und konkrete Definition und Abgrenzung des Begriffs „Privathochschule“. Vielmehr wurde und wird in der Literatur nur zwischen „staatlichen“ und „nichtstaatlichen“ Hochschulen unterschieden. Die Kriterien für den privaten Charakter einer Hochschule sind deren Trägerschaft und Finanzierung sowie die Kombination derselben. Laut Sperlich (2008, S. 130) muss die Definition des Begriffs „private Hochschule“ lauten: „Eine private Hochschule i.e.S. ist eine als Hochschule anerkannte Institution, die von einer oder mehreren privaten natürlichen oder juristischen Person(en) getragen wird und sich überwiegend aus privaten Mitteln finanziert.“ Für Deutschland müsste diese Definition dahingehend ergänzt werden, dass die private Hochschule über das entsprechend zuständige Landesministerium staatlich anerkannt werden muss. Ferner ist anzumerken, dass das Recht zur Einrichtung von privaten Schulen über die Grundrechte (Artikel 7 Abs. 4) des Grundgesetzes geregelt ist.

sind oder die wegen Überfüllung an den Hochschulen keinen Studienplatz bekommen“ (Haerdle, 2009, S. 23).

Im Gegensatz zur weltweiten Entwicklung macht sich der Aufwärtstrend der privaten Hochschulen in Westeuropa eher schleppend bemerkbar. Der Grund hierfür wird u. a. darin gesehen, dass bis auf wenige Ausnahmen die Hochschulbildung (bisher) eine fundamentale Aufgabe der (westeuropäischen) Staaten ist. So hat auch in Deutschland einerseits die Zahl privater Hochschulen in den letzten Jahren deutlich zugenommen (im Februar 2012 waren von den insgesamt 383 im Hochschulkompass der HRK registrierten Hochschulen 103 private, staatlich anerkannte Hochschulen⁷⁴) und kann vor allem seit 1997 von einem „Gründerboom“ gesprochen werden (Frank et al., 2010, S. 6, S. 18–19; Sperlich, 2008, S. 130), welcher insbesondere auch bei der HRK (2004d) „für erhebliche Unruhe“ sorgte (Burtscheidt, 2010, S. 95). Andererseits steht diesem Anteil von gut einem Viertel (26,6 %) an Hochschulen in privater Trägerschaft jedoch mit rund 5,2 %, besonders im internationalen Vergleich, ein verhältnismäßig geringer Anteil an Studierenden gegenüber⁷⁵, die an privaten (staatlich anerkannten) Hochschulen eingeschrieben sind (HRK, 2004d, S. 5–6; Werner & Steiner, 2010, S. 484–486).

Folgt man Sperlich (2008, S. 126), so sind die privaten Hochschulen auch in der Hochschulforschung „noch nicht angekommen“ bzw. gehören nach Neave (2010, S. 65) „zu den Grauzonen der Hochschulforschung“. Die noch recht junge Forschung über private Hochschulen befasst sich zumeist mit dem Verhältnis zwischen privaten und öffentlichen Hochschulen (Müller-Böhling & Zürn, 2007; Reisz & Stock, 2008, S. 6)⁷⁶. Eine der umfangreichsten Fallstudien über die Lage der privaten Hochschulen wurde im Auftrag der UNESCO-Organisation CEPES (Centre européen pour l'enseignement supérieur, engl. European Centre for Higher Education) vom CHE durchgeführt (Stannek & Ziegele, 2005). Hiernach werden den privaten Hochschulen folgende (mutmaßliche) Kennzeichen zugeschrieben:

- Besetzung von Nischen, welche staatliche Hochschulen nicht ausfüllen können,
- exzellente Lehre in ausgesuchten Fachgebieten,

⁷⁴ Die Aufteilung der Hochschulen stellt sich nach dem Hochschulkompass der HRK wie folgt dar (Stand: 16.02.2021; <http://www.hochschulkompass.de>): staatliche Hochschulen: 240 (davon 88 Universitäten oder Hochschulen mit Promotionsrecht, 106 Fachhochschulen oder Hochschulen ohne Promotionsrecht und 46 Kunst- und Musikhochschulen); private, staatlich anerkannte Hochschulen: 103 (davon 11 Universitäten oder Hochschulen mit Promotionsrecht, 94 Fachhochschulen oder Hochschulen ohne Promotionsrecht und 2 Kunst- und Musikhochschulen); kirchliche, staatlich anerkannte Hochschulen: 40 mit (davon 11 Universitäten oder Hochschulen mit Promotionsrecht, 21 Fachhochschulen oder Hochschulen ohne Promotionsrecht und 8 Kunst- und Musikhochschulen). Insgesamt sind im Hochschulkompass 16.083 Studiengänge gelistet (Stand: 16.02.2021).

⁷⁵ Die Anzahl und die Aufteilung der Studierenden stellt sich nach dem Hochschulkompass der HRK wie folgt dar (Stand zum Wintersemester 2010/2011; <http://www.hochschulkompass.de>): Gesamt: 2.342.965; staatliche Hochschulen: 2.195.286 Studierende (1.543.113 Studierende an Universitäten oder Hochschulen mit Promotionsrecht, 619.114 Studierende an Fachhochschulen oder Hochschulen ohne Promotionsrecht, 33.059 Studierende an Kunst- und Musikhochschulen); private, staatlich anerkannte Hochschulen: 120.588 Studierende (13.879 Studierende an Universitäten oder Hochschulen mit Promotionsrecht, 105.834 Studierende an Fachhochschulen oder Hochschulen ohne Promotionsrecht, 875 Studierende an Kunst- und Musikhochschulen); kirchliche, staatlich anerkannte Hochschulen: 27.091 Studierende (6.802 Studierende an Universitäten oder Hochschulen mit Promotionsrecht, 19.963 Studierende an Fachhochschulen oder Hochschulen ohne Promotionsrecht, 326 Studierende an Kunst- und Musikhochschulen).

⁷⁶ Reisz und Stock (2008, S. 6–18) geben in ihrem Artikel einen Überblick über die Forschung zu privaten Hochschulen.

- gute und hohe Betreuungsquote aufgrund der begrenzten Größe,
- Studierendenauswahl über ausgeklügelte Assessmentverfahren (insbesondere an den privaten Elitehochschulen),
- hohe Absolventenquoten gegenüber geringen Abbrecherquoten,
- hohe Praxisorientierung,
- bewährte Kooperationen mit der Wirtschaft.

Für diese Merkmale, welche auch als vermeintliche Vorteile propagiert werden, zahlen die Studierenden privater Hochschulen im Vergleich zu den Studierenden der staatlichen Hochschulen eine relativ hohe Studiengebühr⁷⁷ (HRK, 2004d, S. 2; Neave, 2010, S. 65), die sich jedoch angesichts der in einigen Bundesländern gestiegenen allgemeinen Studiengebühren an staatlichen Hochschulen zunehmend relativiert. Studiengebühren reichen jedoch als alleinige Finanzierungsquelle für private Hochschulen nicht aus (Frank et al., 2010, S. 31–32, S. 48–51) „und enthalten zudem ein fatales Dilemma: Sind sie zu hoch, bleiben die Studierenden aus – sind sie zu niedrig, lösen sie die Finanzprobleme der Hochschule nicht“ (Weiler, 2007, S. 183). Dessen ungeachtet verlangen bzw. erwarten die Studierenden der privaten Hochschulen, insbesondere im Vergleich zu den Studierenden staatlicher Hochschulen, für die von ihnen gezahlten Studiengebühren als Gegenleistung eine hohe Qualität (Baier & Helbig, 2011, S. 20), gute Noten, einen sicheren Abschluss und sehr gute Berufschancen (Frank et al., S. 8, S. 36–37). Hierbei kann der Eindruck entstehen, „es handele sich faktisch um einen funktional spezifischen Tausch, nämlich um den Kauf einer Bildungsdienstleistung auf dem Bildungsmarkt“ (Emrich & Fröhlich, 2010, S. 129; Stichweh, 2009, S. 38). Wie bereits im vorherigen Kapitel (2.4.1) erörtert, erzeugt die doppelte Rolle der Studierenden privater Hochschulen einerseits als Kunden und andererseits als Leistungserbringer ein Spannungsverhältnis. Eine mögliche Lösung für dieses Problem könnte nach Slembeck (2002, S. 2) sein, dass die privaten Hochschulen ihre „Kunden“ anhand von weitgehend eigenständig festgelegten Kriterien selbst aussuchen könnten.⁷⁸ Dabei gehe es nicht primär darum, die leistungsstärksten Studierenden auszuwählen, sondern eher diejenigen, die am besten zur Zielsetzung, Struktur und zum „Angebot“ der jeweiligen Hochschule passten. Die Entscheidung, Studierende als zahlende Kunden anzusehen und zu behandeln, wirkt sich laut Weiler (2007, S. 186) auch dahingehend aus, dass die Studierenden auf einem „offenen Hochschulmarkt“ im Kontext der Dynamik von

⁷⁷ Zum Beispiel für Bachelorstudiengänge zwischen 2.400 bis 6.600 EUR pro Jahr. An der Mehrzahl der privaten Hochschulen werden die Studiengebühren i.d.R. von den Studierenden selbst gezahlt. An (privaten) Hochschulen mit dualen Studiengängen werden die Studiengebühren dagegen i.d.R. von den Betrieben, in denen die Studierenden während des Studiums beschäftigt sind, übernommen (vgl. hierzu auch Kap. 2.6).

⁷⁸ Trotz ihrer Autonomie können sich staatliche Hochschulen ihre Studierenden i.d.R. nicht selbst aussuchen (Emrich & Fröhlich, 2010, S. 129; Rüegg & Sadlak, 2010, S. 113).

Angebot und Nachfrage nach Möglichkeit das bessere Produkt auswählen können und dafür auch bereit sind zu bezahlen.

Stannek et al. (2005) kommen in der Fallstudie des CHE „Private Higher Education in Europe. A National Report on Germany“ zu dem zentralen Ergebnis, dass der Handlungsrahmen für private Hochschulen in Deutschland eng gesetzt ist und diese daher auf eine Gleichbehandlung bei einem fairen Qualitätsvergleich mit den staatlichen Hochschulen drängen. Insgesamt ist zwar bereits ein zunehmender Trend zur Angleichung bestimmter Rahmenbedingungen (z. B. Freiheitsrechte, Erhebung von Studiengebühren, Nutzung von Managementmethoden) zum Vorteil beider Hochschulsektoren (staatlich wie privat) zu erkennen, jedoch gibt es immer noch Bereiche, wie beispielsweise die öffentliche Forschungsförderung, in denen die privaten Hochschulen i.d.R. den staatlichen Hochschulen deutlich nachstehen (Burtscheidt, 2010, S. 95–96; Frank et al., 2010, S. 8; HRK, 2004d, S. 10–11). Nach dem Überblick von Reisz et al. (2008, S. 11) zum Forschungsstand von privaten Hochschulen kann die verbreitete These, wonach sich diese durch ein höheres Maß „instrumenteller Zweck-Mittel-Rationalitäten“ auszeichneten, nicht bestätigt werden. Zur Klärung der Fragestellung, ob die Entwicklung der privaten mit der Entwicklung der öffentlichen Hochschulen konvergiert oder von ihr divergiert, untersuchten Darraz et al. (2009, S. 102–104) drei zentrale Aspekte und kamen dabei zu den folgenden Ergebnissen:

(1) Anerkennung: Bezüglich der Anforderungen, welche die Hochschulen erfüllen müssen, um staatlich anerkannt zu werden, konvergieren die privaten mit den staatlichen (bzw. öffentlichen) Hochschulen. Dies trifft auch auf die universalistisch-wissenschaftlichen Standards bzw. die Wissenschaftlichkeit der Bildung zu (Darraz et al., 2009, S. 102).

(2) Elitebildung: Da die Hochschulexpansion in Deutschland, gemessen an der Zahl der Studierenden, nahezu ausschließlich von den staatlichen Hochschulen getragen wird, es sich bei privaten Hochschulen im Durchschnitt um recht kleine Einrichtungen handelt, von denen nur wenige „mit großem Nachdruck und symbolischer Überhöhung elitäre Ansprüche“ erheben, können die privaten Hochschulen, entgegen der verbreiten Meinung, insgesamt nicht als Eliteeinrichtungen bezeichnet werden (Frank et al., 2010, S. 21; Darraz et al., 2009, S. 103).⁷⁹ Dies wird u. a. auch durch die diversen Hochschulrankings des CHE (Hochschul-

⁷⁹ Zur Elitediskussion im Bereich der Hochschulen in Deutschland sei hier auf die so genannte Exzellenzinitiative verwiesen, welche vom Bund und den Ländern initiiert (<http://www.bmbf.de/de/1321.php>) und durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft sowie den Wissenschaftsrat (<http://www.wissenschaftsrat.de/arbeitsbereiche-arbeitsprogramm/exzellenzinitiative/>) durchgeführt wird. Laut den Angaben der Deutschen Forschungsgemeinschaft (<http://www.dfg.de/foerderung/programme/exzellenzinitiative/>) zielt die Exzellenzinitiative darauf ab, „gleichermaßen Spitzenforschung und die Anhebung der Qualität des Hochschul- und Wissenschaftsstandortes Deutschland in der Breite zu fördern und damit den Wissenschaftsstandort Deutschland nachhaltig zu stärken, seine internationale Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern und Spitzen im Universitäts- und Wissenschaftsbereich sichtbar zu machen.“

Forschungs-, Exzellenzranking) bestätigt, in denen relativ wenig private Hochschulen auf vorderen Plätzen gelistet sind.⁸⁰

(3) Forschung: Ergänzend zum Aspekt der Elitenbildung merkt Darraz et al. (2009, S. 104) an, dass „Hochschulen ohne Forschung ... keine Elitehochschulen sein“ könnten, da die „Einheit von Forschung und Lehre ... die Bildung an der Universität von allen anderen Bildungsformen“ unterscheidet und deren „Überlegenheit“ begründet. Obwohl auch Privathochschulen neben ihrem Lehrauftrag einen Forschungsauftrag haben, betreibt laut ihren Selbstdarstellungen in Deutschland nur jede dritte private Hochschule Forschungsaktivitäten (Darraz et al., 2009, S. 104). Allerdings müsste sich dies alleine schon aufgrund der Kriterien des Wissenschaftsrates (2010) zur institutionellen Akkreditierung ändern, da auch hier „Forschung“ explizit als Leistungsbereich gefordert und dieser somit bei der institutionellen Akkreditierung überprüft wird. Dies wird jedoch nicht so einfach zu erfüllen sein, denn die privaten Hochschulen befinden sich bzgl. der Forschung neben dem Finanzierungsproblem und dem Problem fehlender Infrastrukturen (z. B. von Forschungslaboren, Bibliotheken) in einer „Sandwichposition“ zwischen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen, da sich deren Kapazitäten (z. B. weniger „kostengünstige“ Doktoranden, kein ausreichender Mittelbau) und die Einsatzbereiche des Personals (z. B. hohe Lehrverpflichtung) z. T. deutlich von denen der Universitäten unterscheiden (Slembeck, 2002, S. 4). Hinzu kommt laut Weiler (2007, S. 183) das Problem, dass im Personalbereich oft „eine bimodale Verteilung vorliegt, bei der private Hochschulen vor allem bei jungen Wissenschaftlern und bei kurz vor oder auch nach der Pensionierung stehenden Kollegen fündig werden“.⁸¹ Abgesehen von bestimmten Vorteilen ist eine solche Personalkonstellation bzgl. der Kontinuität nicht optimal (Weiler, 2007, S. 183). Diese Probleme der privaten Hochschulen im Bereich der Forschung sind laut Weiler (2007, S. 190) „fatal und folgenschwer, denn es führt kein Weg daran vorbei, dass private genauso wie öffentliche Hochschulen an der Intensität und der Qualität ihrer Forschung gemessen und damit als Hochschule legitimiert werden“. Als mögliche Lösungen für dieses Problem sieht Weiler (2007, S. 191) strategische Forschungsallianzen sowie die „Konsolidierung der finanziellen Basis von privaten Hochschulen über das Modell von endowment funding“ (Stiftungsfinanzierung).

Bezüglich der Profilbildung der Hochschulen konstatiert Weiler (2007, S. 188), dass „Volluniversitäten im Zeitalter einer immer komplexer, teurer und wettbewerbsorientierter werdenden

⁸⁰ Für weitergehende Informationen hierzu sei an dieser Stelle auf die Homepage des CHE (Link: <http://www.che-ranking.de/cms/?getObject=42&getLang=de>) verwiesen. Dort ist auch eine umfassende Übersicht über weitere internationale sowie nationale Rankings zu finden (Link: <http://www.che-ranking.de/cms/?getObject=47&getLang=de>).

⁸¹ Im Gegensatz zu staatlichen Hochschulen (insbesondere staatlichen Universitäten) werden an privaten Hochschulen Professuren sehr häufig ohne ein entsprechendes Berufungsverfahren vergeben.

Organisation von Wissenschaft“ nicht mehr möglich sind und die Hochschulen vielmehr „ihre Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit dadurch erhöhen, dass sie sich auf ihre Stärken bzw. auf eine begrenzte Zahl von Schwerpunkten konzentrieren und sich in der Allokation ihrer Ressourcen sowohl zu ihren Prioritäten als auch zu ihren Posterioritäten bekennen“. Hierbei mahnt Weiler (2007, S. 188) dennoch und insbesondere an die Adresse der privaten Hochschulen gerichtet an, dass es „verhängnisvoll“ sein könne, wenn man „Profilbildung mit Schmalspurwissenschaft“ verwechsle, und dass „gute Wissenschaft nur im Austausch mit anderer guter Wissenschaft dazu gebracht werden kann, sich selbst und ihre Studierenden immer wieder in Frage zu stellen und damit ein Stück weiterzubringen“. So empfiehlt er insbesondere „Ein-Fach-Hochschulen“ neben deren Kernfächern auch eine „Skala von ‚flankierender‘ wissenschaftlicher Substanz“. Nach der Auffassung von Weiler (2007, S. 189) haben sich die privaten Hochschulen im Kontext ihrer Profilbildung insgesamt intensiver als die öffentlichen Hochschulen um „einen engen und systematischen Zugang zum Wissens- und Ausbildungsbedarf von Wirtschaft und Gesellschaft bemüht“ und weisen daher im Ganzen eine „beachtliche Bilanz an Realitätsbezügen“ auf. Dies steht auch mit der Steuerung und Führung der privaten Hochschulen in Zusammenhang, bei der die privaten im Gegensatz zu den öffentlichen Hochschulen viel mehr Erfahrung damit haben, ihre internen Entscheidungs-, Planungs- und Umsetzungsstrukturen auf der Basis der Autonomie selbstbewusst und konstruktiv zu gestalten (Frank et al., 2010; Weiler, 2007, S. 192). Sperlich (2008, S. 133) weist jedoch darauf hin, dass kontrastierende Studien mit belastbaren Daten hinsichtlich der Unterschiede im Outcome (z. B. Auswirkungen der höheren Praxisorientierung) zwischen privaten und öffentlichen Hochschulen fehlen.

Darraz et al. (2009, S. 51) untersuchen unter Anwendung von Cox-Regression-Survival-Modellen an einer Vielzahl von Merkmalen (z. B. Alter der Hochschule, Anzahl der Studierenden), inwieweit sich diese auf die „Überlebenswahrscheinlichkeit“ von Hochschulen auswirken.⁸² Hierbei kommen sie zu dem Ergebnis, dass in Deutschland nichtstaatliche Hochschulen (0,94) im Vergleich zu den staatlichen Hochschulen (0,98) eine geringere Überlebensrate haben und somit insgesamt instabiler sind, sich dabei mit dem Alter der Hochschule nur geringe Effekte verbinden lassen und die Anzahl der Studierenden sowie der Absolventen keinen Einfluss auf die Überlebenschancen hat (Darraz et al., 2009, S. 52). Auch für die weiter in diese Untersuchung einbezogenen Variablen (Recht der Hochschule auf Promotion oder Habilitation, Höhe der Betreuungsrate, Abbrecherquote, Anteil der nebenberuflich Lehrenden) wurden keine signifikanten Effekte hinsichtlich der Überlebensfähigkeit festgestellt (Darraz et al., 2009, S. 52). Auch eine vergleichbare Untersuchung in den USA, bei der die Überlebenswahrscheinlichkeit der profitorientierten Colleges 0,91, der nicht-

⁸² Die Rate gibt die Wahrscheinlichkeit an, dass eine Hochschule in einer bestimmten Zeitspanne (hier von 1980 bis 2006) überlebt hat (Darraz et al., 2009, S. 51).

profitorientierten Colleges 0,92 und der öffentlichen Colleges 0,98 betrug⁸³, bestätigt diese Befunde und widerlegt somit die These von der größeren Anpassungsfähigkeit und Überlebensfähigkeit privater Hochschulen und hier insbesondere der „profitorientierten, die markt- und betriebswirtschaftliche Organisationsformen praktizieren“ (Darraz et al., 2009, S. 105). Darraz et al. (2009, S. 106) fassen ausgehend von den Ergebnissen ihrer Studie zusammen, dass die Demokratisierung der Gesellschaft die Entwicklung privater Hochschulen begünstigt und diese dadurch auch in Deutschland „immerhin zu einem wichtigen politischen Thema geworden sind“. Private Hochschulen unterliegen dennoch generell den gleichen „Überlebens- und Sterbebedingungen“ wie die öffentlichen Hochschulen und müssen demzufolge bzgl. der Bildungsprogramme und organisatorischen Mindestanforderungen das erfüllen, was von den öffentlichen verlangt wird. Insbesondere Akkreditierungsverfahren zeigen, dass moderne private Hochschulen dies erfüllen und „den staatlichen im wissenschaftlichen Universalismus immer ähnlicher werden“ (Darraz et al., 2009, S. 106). Dabei sind sie jedoch „den öffentlichen Hochschulen in Ansehen und wissenschaftlicher Produktivität beträchtlich unterlegen“ (Darraz et al., 2009, S. 106). Weiler (2007, S. 195–196) prognostiziert hierzu ergänzend, dass an die Stelle der Unterscheidung der Hochschulen nach der Rechtsform (Universitäten vs. Fachhochschulen, öffentlich vs. privat) die „Unterschiede der Qualität in Forschung und Lehre treten“ würden. Auch wenn sich viele private Hochschulen durch stark spezialisierte Fächerkataloge „bequem“ in einer Marktnische eingerichtet haben (Neave, 2010, S. 65), sieht Weiler (2007, S. 194) insgesamt das „Experimentier- und Modellierungspotential privater Hochschulen ... noch längst nicht erschöpft“. Um dieses Potenzial sowie die vielfältigen Trends, Prognosen und Thesen bzgl. der Effekte und Auswirkungen privater Hochschulen zu überprüfen, sind weitere empirische (kontrastierende) Studien erforderlich (Sperlich, 2008, S. 133–137).

2.5 BSA – Private Berufsakademie und Deutsche Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement

In diesem Kapitel werden die beiden Organisationen, deren Studierende im empirischen Teil dieser Arbeit das Untersuchungskollektiv bilden (vgl. Kap. 6.1), bezüglich ihrer zentralen Kenngrößen beschrieben (namentlich BSA – Private Berufsakademie, nachfolgend BSA – Private BA genannt, und die Deutsche Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement, nachfolgend DHfPG genannt⁸⁴). Hierbei werden sowohl Informationen und Daten

⁸³ In die Untersuchung wurden profitorientierte Colleges, nichtprofitorientierte Colleges und öffentliche Colleges, welche im Zeitraum von 1980 bzw. 1986 bis 2004 in den USA existierten, einbezogen.

⁸⁴ Im laufenden Verfahren der institutionellen Akkreditierung wurde die offizielle Bezeichnung der heutigen DHfPG mehrmals verändert. So steht z. B. im offiziellen Selbstbericht die Bezeichnung „BSA-Private Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement“. Die DHfPG (Beginn Studienbetrieb: 1. April 2008) ist die Nachfolgeeinrichtung der BSA – Privaten BA (Studienbetrieb von Wintersemester 2002 bis März 2008).

aus den Selbstdarstellungen der beiden Einrichtungen (Studienführer, Homepage, Selbstbericht im Rahmen des institutionellen Akkreditierungsverfahrens durch den Wissenschaftsrat) als auch aus offiziellen Dokumenten des Wissenschaftsrates verwendet. Allgemein sei angemerkt, dass sowohl die BSA – Private BA als auch die DHfPG in ihrer Struktur und ihrem Profil durch Besonderheiten gekennzeichnet sind, nämlich dergestalt, dass es sich um private Einrichtungen (GmbH als Gesellschaftsform mit Sitz in Saarbrücken und dem Geschäftsführer als Alleingesellschafter) des tertiären Bildungsbereiches handelt, die Fernstudiengänge anbieten, welche bei den Diplom- bzw. Bachelorstudiengängen zusätzlich als Berufsakademie- bzw. als duale Studiengänge konzipiert sind.⁸⁵

2.5.1 Kenngrößen und allgemeine Beschreibung

Die im Jahr 2001 gegründete BSA – Private BA wurde im Jahr 2002 durch das zuständige Landesministerium als private Berufsakademie staatlich anerkannt.⁸⁶ Der Studienbetrieb startete im Wintersemester 2002 mit dem Studiengang Diplom-Fitnessökonom (BA Saarland) (Studienverlaufsplan siehe Anlage 1). Das Studienprogramm wurde 2003 durch den Studiengang Diplom-Gesundheitsmanager (BA Saarland) (Studienverlaufsplan siehe Anlage 2) sowie 2005 durch den Studiengang Diplom-Ernährungsberater⁸⁷ (BA Saarland) erweitert und umfasste im Jahr 2006 insgesamt sechs, im Kontext des Bologna-Prozesses akkreditierte, Bachelorstudiengänge (Fitnessökonomie, Gesundheitsmanagement, Ernährungsberatung, Fitnessstraining; vgl. Anlagen 3–5). Bei der Umstellung von den Diplom- auf die Bachelorstudiengänge 2006 haben sich nahezu alle Studierenden freiwillig und direkt für die neuen Bachelorstudiengänge entschieden und letztendlich eingeschrieben (Wissenschaftsrat, 2008a, S. 14–15).

Der Studienbetrieb der BSA – Privaten BA wurde im April 2008 durch die mit Wirkung vom 01.04.2008 vom Ministerium für Wirtschaft und Wissenschaft des Saarlandes (zunächst befristet bis 31.12.2012) als Fachhochschule staatlich anerkannte DHfPG übernommen.⁸⁸ Die institutionelle Akkreditierung der DHfPG durch den Wissenschaftsrat fand im Januar 2008

⁸⁵ Zur Stellung von Berufsakademien im tertiären Bereich sei auf die KMK (1995) verwiesen.

⁸⁶ Zu dieser Zeit das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes. Grundlage war das Saarländische Berufsakademiegesetz in der Fassung vom 27.03.1996.

⁸⁷ Für den Studiengang Diplom-Ernährungsberatung gab es jedoch aufgrund des parallel angebotenen akkreditierten Bachelorstudiengangs keine Immatrikulationen und somit letztendlich auch keine Absolventen.

⁸⁸ Allerdings bleibt hierzu unklar, warum das zuständige Landesministerium die staatliche Anerkennung auf der Basis des Saarländischen Universitätsgesetzes erteilte, obwohl die DHfPG vom gleichen Ministerium offiziell als Fachhochschule eingestuft wird und für das Saarland ein gesondertes Fachhochschulgesetz existiert. Im Saarland gibt es insgesamt fünf separate Gesetze für den tertiären Bereich: Gesetz Nr. 1556 über die Universität des Saarlandes (Universitätsgesetz – UG) vom 23.06.2004, zul. geänd. durch Gesetz vom 10.02.2010; Gesetz Nr. 1246 über die Hochschule der Bildenden Künste – Saar (Kunsthochschulgesetz – KhG) vom 21.06.1989, zul. geänd. durch Gesetz vom 04.07.2007; Gesetz Nr. 1338 über die Hochschule des Saarlandes für Musik und Theater vom 01.06.1994, zul. geänd. durch Gesetz vom 04.07.2007; Gesetz über die Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes (Fachhochschulgesetz – FhG: Art. 2 des Gesetzes Nr. 1433 zur Reform der saarländischen Hochschulgesetze und zur Änderung anderer hochschulrechtlicher Vorschriften) vom 23.06.1999, zul. geänd. durch Gesetz vom 01.07.2009; Gesetz Nr. 1368 – Saarländisches Berufsakademiegesetz (Saarl. BAKadG) vom 27.03.1996, zul. geänd. durch Gesetz vom 01.07.2009.

statt. Hierbei stellt der Wissenschaftsrat (2008a, S. 9) auf der Basis der Ergebnisse der Akkreditierung fest, „dass die BSA den wissenschaftlichen Maßstäben einer Fachhochschule entspricht“⁸⁹, und „gelangt daher zu einem positiven Akkreditierungsvotum.“⁹⁰ Aktuell (Stand März 2012) bietet die DHfPG fünf akkreditierte Bachelor- (Fitnessökonomie, Gesundheitsmanagement, Ernährungsberatung, Fitnesstraining, Sportökonomie; Abschluss Bachelor of Arts⁹¹) und zwei akkreditierte Masterstudiengänge (Gesundheitsmanagement, Prävention und Gesundheitsmanagement; Abschluss Master of Arts) sowie Hochschulweiterbildungen (Unternehmensführung in Gesundheitsanlagen, Gesundheitsorientierte Ernährungsberatung, Gesundheitsorientiertes Gruppentraining, Gesundheitsorientiertes Fitnesstraining, Gesundheitsfördernde Lebensstilinterventionen, Gesundheitsförderung in Lebenswelten) an.⁹²

Ergänzend zu den Studienverlaufsplänen (vgl. Anlagen)⁹³ werden nachfolgend die für den empirischen Teil dieser Arbeit relevanten Studiengänge der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG beschrieben (es sei an dieser Stelle nochmals ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die folgenden Angaben und Informationen primär den Selbstdarstellungen, dem so genannten Studienführer, der Hochschule entstammen):

Diplom-Fitnessökonom/Bachelor in Fitnessökonomie

- Ziel: Der Studiengang soll zum Manager qualifizieren, der Fitness- und Freizeitunternehmen auf strategischer und operativer Ebene kaufmännisch leitet, für die Mitarbeiterführung sowie für die Konzeption und die Umsetzung der Fitnessprogramme zuständig ist.
- Berufsfelder: Als Managementspezialist sollen die Absolventen in folgenden Berufsfeldern arbeiten: Fitness- und Freizeiteinrichtungen, Gesundheitszentren, Rehabilitationseinrichtungen mit präventivorientiertem Trainingsangebot, Clubanlagen und Sporthotels, Wellnesseinrichtungen, Herstellung von Fitnessprodukten, Vertriebsfirmen im Fitness- und Freizeitbereich, Beratungsunternehmen bzw. Marketingagenturen im Fitness- und Freizeitbereich, Bildungseinrichtungen mit Schwerpunkt Fitness, Gesundheit, Manage-

⁸⁹ Anmerkung: In der Stellungnahme des Wissenschaftsrates (2008a) wird aufgrund der zum Zeitpunkt der Akkreditierung verwendeten Bezeichnung der in Gründung befindlichen Hochschule („BSA-Private Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement“) in abgekürzter Form von „BSA“ gesprochen.

⁹⁰ Die komplette Stellungnahme zur Akkreditierung der DHfPG (bei der Akkreditierung noch als „BSA-Private Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement“ bezeichnet) ist unter dem folgenden Link zu finden: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8316-08.pdf>.

⁹¹ Weitere Informationen zu allen akkreditierten Studiengängen der DHfPG sind über die zentrale Datenbank akkreditierter Studiengänge zu finden (<http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=4>).

⁹² Weitere, aktuelle Informationen zur DHfPG sowie zu deren Studienprogramm sind der Homepage www.dhfp.de zu entnehmen.

⁹³ Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Studienverlaufspläne vom Beginn des Studienbetriebes 2002 bis heute aus verschiedenen Gründen (u. a. im Kontext der Akkreditierungen und Reakkreditierungen) mehrfach angepasst wurden und es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, alle Versionen detailliert aufzuführen (die aktuellste Version kann über die Homepage der DHfPG eingesehen werden: www.dhfp.de).

ment, Institutionen wie z. B. Krankenkassen, Kommunen etc., Sportvereine mit entsprechenden Freizeitangeboten, freiberuflicher Tätigkeit als Personal-Trainer.

- Aufgaben/Tätigkeiten: Die Absolventen sollen in einem Dienstleistungsunternehmen innerhalb der Fitness- und Freizeitwirtschaft als Führungskraft (Leitung eines Unternehmens) tätig sein. Durch die Kombination der Studieninhalte aus den Fachbereichen Ökonomie/Management und Fitness/Gesundheit sollen sie ein Fitness- oder Freizeitunternehmen sowohl im betriebswirtschaftlichen Bereich als auch im Bereich der Konzeption von Trainingsprogrammen eigenverantwortlich leiten. Im Bereich der kaufmännischen Leitung sollen sie ein Unternehmen wirtschaftlich erfolgreich führen, indem sie es für die Zukunft strategisch ausrichten und die Rentabilität langfristig durch geeignete Marketing-, Vertriebs- und Controllingprogramme sowie eine erfolgreiche Personalpolitik steuern. Im Bereich der Leitung des Trainingsbereiches sollen sie sowohl für die Planung und die Implementierung als auch für die laufende Umsetzung und die Optimierung von fitness- und gesundheitsorientierten Betreuungskonzepten verantwortlich sein.

Diplom-Gesundheitsmanager/Bachelor in Gesundheitsmanagement

- Ziel: Der Studiengang soll zum Präventionsspezialisten, der Konzepte für gesundheitsfördernde Verhaltensweisen aus den Handlungsfeldern Bewegung, Ernährung und Entspannung plant, koordiniert und umsetzt, qualifizieren.
- Berufsfelder: Als Spezialist für Prävention und Gesundheitsförderung sollen die Absolventen in den folgenden Berufsfeldern arbeiten: wirtschaftsorientierten Einrichtungen, wie z. B. Gesundheits- und Freizeitunternehmen, privaten Seniorenresidenzen sowie Wellnesshotels; traditionellen Einrichtungen des Gesundheitswesens, wie z. B. Arztpraxen, Apotheken oder Krankenkassen; stationären und ambulanten Rehabilitationseinrichtungen, sowie medizinischen Versorgungszentren mit präventiv ausgerichteten Angeboten; Unternehmen mit eigenen Abteilungen der betrieblichen Gesundheitsförderung; kommunalen Einrichtungen, wie z. B. Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, Gesundheitseinrichtungen und Volkshochschulen; Vereinen und Selbsthilfeorganisationen.
- Aufgaben/Tätigkeiten: Die Absolventen sollen zukunftsorientierte Strategien und Konzepte zur Prävention und Gesundheitsförderung für verschiedene Zielgruppen entwickeln, diese umsetzen und deren Wirksamkeit unter gesundheitlichen und ökonomischen Gesichtspunkten bewerten. In der betrieblichen Gesundheitsförderung sowie in verschiedenen Settings, wie z. B. im Kindergarten, der Schule oder Gemeinde, soll es ihre Aufgabe sein, Präventionsprojekte zu initiieren, zu begleiten und die Qualität dieser Projekte zu sichern. In traditionellen Einrichtungen des Gesundheitswesens, wie z. B. in Arztpraxen und Apotheken, oder bei gesundheitsorientierten Bewegungsanbietern, wie

z. B. Fitness- und Freizeitunternehmen, sollen sie im Rahmen der individuellen Gesundheitsförderung für ihre Klienten maßgeschneiderte Bewegungsprogramme erstellen und diese eigenständig durchführen. Sie sollen gezielte Ernährungsempfehlungen geben und ihre Klienten beim Aufbau und der Beibehaltung eines gesunden Lebensstils beraten, motivieren und unterstützen. Darüber hinaus soll dem Gesundheitsmanager eine wichtige Rolle als Koordinator im Gesundheitswesen zukommen. Er soll verschiedene Maßnahmen der Therapie und Prävention koordinieren und vernetzen, um Synergieeffekte für seine Klienten optimal zu nutzen.

Bachelor in Ernährungsberatung

- Ziel: Der Studiengang qualifiziert zum Ernährungsspezialisten, der gesundheitsförderndes Ernährungsverhalten wissenschaftlich fundiert vermittelt und dieses auch durch Bewegungsprogramme und mentale Strategien stabilisiert.
- Berufsfelder: Als Spezialisten für präventiv orientierte Ernährungsberatung sollen die Absolventen als Angestellte oder Selbständige in folgenden Unternehmen arbeiten: Wellnesshotels und Kureinrichtungen, Fitness- und Gesundheitsunternehmen, Apotheken, Arztpraxen oder Ärztehäusern; Volkshochschulen, Schulen und bei Bildungsanbietern; Krankenkassen; Verlagen, Medien; Unternehmen der Lebensmittelindustrie; Unternehmen, die Programme im Rahmen der betrieblichen Gesundheitsförderung anbieten; Pflegeeinrichtungen; öffentlichen Beratungsstellen; Vereinen, Sportverbänden; Ernährungsfachpraxen.
- Aufgaben/Tätigkeiten: Die Absolventen sollen im Rahmen der Prävention Einzelpersonen oder Gruppen über allgemeine Grundsätze einer gesundheitserhaltenden Ernährung sowie auf der Basis der vollwertigen Ernährung nach DGE und nach der LOGI-Methode über Möglichkeiten einer individuellen und sinnvollen Gewichtsregulation informieren. Sie sollen ernährungswissenschaftlich orientierte Schulungs- und Bildungsmaßnahmen in der Erwachsenenpädagogik konzipieren, Vorträge an Volkshochschulen halten und selbstständig Kurse durchführen. Sie sollen Beratungskonzepte erarbeiten und Standardkostformen im Rahmen einer gesundheitserhaltenden Ernährung oder einer Gewichtsreduktion vorstellen. Sie sollen unterstützende, individuell angepasste (Bewegungs-)Programme konzipieren, diese mit den Klienten durchführen und zusätzlich über den Nutzen regelmäßiger körperlicher Aktivität informieren.

Die zentralen Kenngrößen der DHfPG werden in der Stellungnahme zur Akkreditierung des Wissenschaftsrates (2008a, S. 6–8) wie folgt beschrieben.⁹⁴

- Die Leitungsstrukturen der DHfPG unterscheiden zwischen der Geschäftsführung (inklusive Organisation) und der akademischen Leitung. Organe der Hochschule sind der Geschäftsführer und acht Abteilungen auf der operativen Ebene. Die akademische Leitung besteht aus dem Dekan, dem Senat, einem pädagogischen Leiter, den Fachbereichsleitern sowie dem Prüfungsausschuss, dem Wissenschafts- und Forschungsausschuss. Hinzu kommen ein Studiensekretariat und das Studien- und Prüfungsamt.
- Von der DHfPG angebotene Studiengänge werden ausschließlich als Fernstudium (vgl. Kap. 2.5.2) angeboten, das in Kombination mit kompakten Präsenzphasen durchgeführt und bei den Bachelorstudiengängen (wie zuvor bei der BSA – Privaten BA bei den Diplomstudiengängen) durch eine betriebliche Tätigkeit ergänzt wird (vgl. Kap. 2.5.3).
- An der DHfPG wird anwendungsbezogene Lehre und Forschung betrieben. Wichtigste Kooperationspartner sind das Sportwissenschaftliche Institut der Universität des Saarlandes, das Institut für Sport- und Präventivmedizin der Universität des Saarlandes sowie der Olympiastützpunkt Rheinland-Pfalz/Saarland. Die künftige Hochschule kann sowohl über die materielle und räumliche Ausstattung der vormaligen „BSA-Berufsakademie“ verfügen, wozu unter anderem ein Labor gehört, als auch über die Räumlichkeiten des benachbarten Sportwissenschaftlichen Instituts der Universität des Saarlandes sowie die des Olympiastützpunktes Rheinland-Pfalz/Saarland. Im Rahmen dieser Kooperationen können Studierende der DHfPG auch die Institutsbibliothek des Sportwissenschaftlichen Institutes sowie die zentrale Bibliothek der Universität des Saarlandes nutzen.
- Das hauptberufliche Lehrpersonal besteht [Stand: 28.01.2008] aus 3 Professoren und 10 promovierten sowie 13 diplomierten Mitarbeitern. Außerdem sind an der DHfPG nebenberuflich 4 Professoren und 12 diplomierte Mitarbeiter tätig. Bis 2012 sollen insgesamt 8 neue Professuren eingerichtet werden.⁹⁵ Insgesamt 25 Stellen gibt es für nichtwissenschaftliches Personal, das in der Verwaltung, im Studierendenservice usw. tätig ist; eine weitere personelle Aufstockung ist auch in diesem Bereich vorgesehen.
- Die DHfPG finanziert sich ausschließlich aus Studiengebühren und hat bisher keinen Wert auf die Einwerbung von Drittmitteln gelegt.

⁹⁴ In der Stellungnahme des Wissenschaftsrates (2008a) wird aufgrund der zum Zeitpunkt der Akkreditierung verwendeten Bezeichnung der Hochschule von „BSA-Private Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement“ gesprochen.

⁹⁵ Bereits im Jahr 2010 wurde die Auflage des Wissenschaftsrates sowie des zuständigen Landesministeriums bzgl. neuer wissenschaftlicher Mitarbeiter (insbesondere Professoren) erfüllt.

- Aufgrund einer finanziellen Sicherheitsleistung gegenüber dem Ministerium für Wirtschaft und Wissenschaft des Saarlandes ist die finanzielle Absicherung der Hochschule und ihres Studienangebotes im Falle eines Scheiterns der Hochschule gewährleistet.
- Die DHfPG hat eine ganze Reihe externer wie interner Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium etabliert (vgl. Kap. 3.3).

Aus dem in der Stellungnahme enthaltenen Bewertungsbericht des Wissenschaftsrates (2008a, S. 14–17) werden bzgl. der Absolventen der DHfPG die folgenden speziellen Punkte aufgeführt:

- In der Forschung werden die Notwendigkeit zur Entwicklung neuer gesundheitswissenschaftlicher Studienangebote betont und für die Absolventen gute Berufsaussichten prognostiziert (Wissenschaftsrat, 2008a, S. 13).
- Die BA-Absolventen der DHfPG sollen über ein breites und multidisziplinäres Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen ihres Fachgebietes verfügen. Weiterhin sollen sie zu einem kritischen Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Fachgebietes befähigt und in der Lage sein, ihr Wissen eigenständig zu erweitern. Wissen, Verstehen und Verständnis der BA-Absolventen sollen dem aktuellen Stand der Fachliteratur entsprechen sowie vertiefte Wissensbestände in ihrem Fachgebiet mit einschließen (Wissenschaftsrat, 2008a, S. 16).
- Die BA-Absolventen der DHfPG sollen im Hinblick auf die instrumentalen Kompetenzen in der Lage sein, ihr Wissen und Verstehen in ihrer Tätigkeit bzw. ihrem Beruf anzuwenden sowie Problemlösungen und Argumente in ihrem Fachgebiet zu erarbeiten und weiterzuentwickeln. Mit Blick auf systematische Kompetenzen sollen sie relevante Informationen in ihrem Fachgebiet sammeln, bewerten und interpretieren. Aus diesen Informationen sollen sie wissenschaftlich fundierte Urteile ableiten können, dabei aber auch den gesellschaftlichen Kontext sowie wissenschaftliche und ethische Implikationen berücksichtigen. Ebenso sollen sie befähigt werden, selbstständig weiterführende Lernprozesse zu gestalten. Im Hinblick auf kommunikative Kompetenzen sollen die BA-Absolventen der DHfPG fachbezogene Positionen und Problemlösungen formulieren und argumentativ verteidigen und sich mit Fachvertretern sowie mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen austauschen können. Sie sollen ferner befähigt werden, Führungsverantwortung in einem Team zu übernehmen (Wissenschaftsrat, 2008a, S. 16).
- Die wissenschaftlich fundierten und anwendungsorientierten Studieninhalte, der unmittelbare Wissenstransfer in die betriebliche Praxis sowie die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen sollen die Studierenden auf Führungsaufgaben vorbereiten

und gleichzeitig die persönliche Weiterentwicklung der Absolventen fördern (Wissenschaftsrat, 2008a, S. 41).

- Von der hohen Marktakzeptanz der DHfPG können und konnten bereits die Absolventen der BSA – Privaten BA profitieren, da die Nachfrage nach qualifizierten Fachkräften im Gesundheitsbereich hoch ist. Das sollen die jährlich von der DHfPG durchgeführten Evaluationen im Gesundheits-, Fitness- und Freizeitbereich belegen. Im ersten Absolventenjahrgang (Studienbeginn zum WS 2002/2003) wurden 96,7 % der Studierenden, die eine Übernahme in den Ausbildungsbetrieb wünschten, nach erfolgreichem Studienabschluss übernommen; im zweiten Absolventenjahrgang (Studienbeginn zum SS 2003) waren es 89,2 % der Studierenden.⁹⁶ Die wenigen Absolventen, die in den letzten Jahren nicht von dem Betrieb, in dem sie während ihres Studiums beschäftigt waren, übernommen wurden bzw. nicht übernommen werden wollten, nutzten ihre durch das Studium erworbenen Qualifikationen, um sich selbstständig zu machen oder als Freiberufler oder Angestellte in anderen branchennahen Unternehmen zu arbeiten (Wissenschaftsrat, 2008a, S. 42).

2.5.2 Besonderheit des Fernstudiums

Ergänzend zu der allgemeinen Beschreibung der Kenngrößen der beiden Einrichtungen (vgl. Kap. 2.5.1) werden in diesem Kapitel die Besonderheiten der Studiengänge der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG als Fernstudium (distance learning) beschrieben.

Die ausschlaggebende Rechtsgrundlage für Fernunterricht bzw. Fernstudium stellt in Deutschland und somit auch für die BSA – Private Berufsakademie bzw. die DHfPG das Fernunterrichtsschutzgesetz (kurz FernUSG) dar.⁹⁷ „Fernunterricht im Sinne dieses Gesetzes ist die auf vertraglicher Grundlage erfolgende, entgeltliche Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der 1. der Lehrende und der Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind und 2. der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen“ (§ 1, Abs. 1, FernUSG). Nach dem FernUSG verpflichtet sich der Veranstalter außerdem durch den Fernunterrichtsvertrag, „das Fernlehmaterial einschließlich der vorgesehenen Arbeitsmittel in den vereinbarten Zeitabständen zu liefern, den Lernerfolg zu überwachen, insbesondere die eingesandten Arbeiten innerhalb angemessener Zeit sorgfältig zu

⁹⁶ Hierbei handelte es sich nicht um die tatsächlichen Übernahmequoten, sondern um die Quoten der Studierenden, welche eine Übernahme in ihren Ausbildungsbetrieb für die Zeit nach dem Abschluss des Studiums wünschen und nach deren Selbsteinschätzung voraussichtlich auch von ihrem Ausbildungsbetrieb übernommen werden (diese Angaben resultieren aus einer Befragung, zu deren Zeitpunkt das Studium noch nicht abgeschlossen war).

⁹⁷ Fernstudienangebote einer Hochschule müssen im Sinne des Gesetzes dann über die staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (kurz ZFU) zugelassen werden, wenn das Angebot privatrechtlich, gegen Entgelt durchgeführt wird (vgl. hierzu auch Kap. 3). Für weitere Informationen hierzu und zur Institution ZFU sei auf die Homepage der ZFU verwiesen (www.zfu.de).

korrigieren, und dem Teilnehmer am Fernunterricht (Teilnehmer) diejenigen Anleitungen zu geben, die er erkennbar benötigt“ (§ 2, Abs. 1, FernUSG).

Die BSA – Private BA bzw. DHfPG lehnt sich bei der Planung, Gestaltung und Durchführung ihrer Fernstudiengänge außer an die Rechtsgrundlage (FernUSG) an die gemeinsame Definition der Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen⁹⁸ und des Forum Distance Learning (2005) an, nach der unter einem Fernstudium (distance learning) ein „organisiertes Lernen und Lernen über zeitliche und räumliche Distanz auf der Grundlage einer adäquaten Gestaltung des Lehrangebotes und dessen medialer Vermittlung, sowie geeigneter anleitender, unterstützender und betreuender Maßnahmen auf institutioneller Basis“ verstanden wird. Aus dieser Definition wird u. a. deutlich, dass ein Fernstudium kein autodidaktisches und kein selbstgesteuertes Studium ist, sondern sich auf der Basis zahlreicher akademischer sowie verwaltungstechnischer Unterstützungs- und Betreuungsleistungen vollzieht (Diekmann & Lehmann, 2009, S. 8).

Nach Simpson (2002, S. 27) ist „distance education ... a dramatic idea“, weil sie im Vergleich zur klassischen Lernkultur die Notwendigkeit einer zeitlichen und räumlichen Kopräsenz von Lehrenden und Lernenden als Grundparadigma pädagogischen Handelns allgemein in Frage stellt und „das unterrichtliche Geschehen auf geeignete Transport- bzw. Bildungsmedien“ verlagert (Diekmann & Lehmann, 2009, S. 2).⁹⁹ Laut Dieckmann und Lehmann (2009, S. 2) ist das Fernstudium „integraler Bestandteil der Bildungswirklichkeit in fast allen Ländern und Regionen dieser Welt und damit eine global gelebte Praxis“. In Deutschland haben nach der Fernunterrichtsstatistik (Forum Distance Learning, 2011, S. 4) im Jahr 2010 insgesamt 387.648 Personen einen Fernlehrgang oder ein Fernstudium belegt.¹⁰⁰ Erweist sich die Zahl der Teilnehmer subakademischer Angebote an Fernschulen trotz der Wirtschaftskrise im Vergleich zu den Vorjahren hierbei als stabil (2009) bzw. leicht abnehmend (2010), so hat sich die Zahl der Fernstudierenden an Hochschulen um über 18 % (2009) bzw. 15 % (2010) erhöht (Forum Distance Learning, 2010, S. 4; Forum Distance Learning, 2011, S. 4).

Der Wissenschaftsrat (2008a, S. 21–26) führt in seiner Stellungnahme zur Akkreditierung der DHfPG die folgenden zentralen fernstudien-spezifischen Merkmale und Kenngröße der Fernstudiengänge der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG auf:

⁹⁸ Eine Sektion der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF).

⁹⁹ Nach Diekmann und Lehmann (2009, S. 8) setzen alle ernsthaften Anbieter von Fernstudiengängen gegenwärtig auch digitale Bildungsmedien ein.

¹⁰⁰ Davon 269.069 Fernunterricht und 118.619 Fernstudium. Im Jahr 2009 hatten insgesamt 383.114 Personen einen Fernlehrgang (278.364) oder ein Fernstudium (104.750) belegt. Die Anzahl der Teilnehmer an Fernstudiengängen hat sich seit 2003 (69.279) somit um knapp über 70 % erhöht. Jedoch relativiert sich diese Steigerung. Bei etwa zwei Millionen Studierenden insgesamt entspricht dies einem Anteil von ca. 6 %. Geht man davon aus, dass in Deutschland 2010 etwa zwei Millionen Studierende immatrikuliert waren (im Gegensatz zur Fernunterrichtsstatistik bezieht sich die Anzahl der Studierenden nicht auf ein Kalenderjahr, sondern auf die jeweiligen Semester, wobei das WS immer zwei Kalenderjahre tangiert), beträgt der Anteil der Fernstudierenden 2010 rund 6 %.

- Die Studiengänge sind als Fernstudium in Kombination mit Präsenzstudienphasen konzipiert. Alle Studiengänge sind grundsätzlich modular aufgebaut, was laut Wissenschaftsrat (2008a, S. 44) sowohl einen Austausch der Lehrinhalte als auch einen Wechsel von einem zu einem anderen Studiengang erleichtert.
- Der Hauptteil des Studiums an der BSA findet als Fernstudium statt (ca. 80 %).
- Die Studierenden erhalten Studienbriefe, welche als zentrale Medien didaktisch auf die speziellen Aspekte des Fernstudiums abgestimmt sind.
- Alle Studienmodule werden durch Präsenzstudienphasen ergänzt (ca. 20 %), in denen keine neuen Inhalte vermittelt werden. Ihr Ziel besteht in der Anwendung und Festigung der Fernstudieninhalte sowie der Vermittlung praktischer Fertigkeiten und Kenntnisse. Die Präsenzphasen werden zum überwiegenden Teil (zu über 50 %) von hauptberuflichen, mindestens diplomierten wissenschaftlichen Mitarbeitern geleitet, die ihre Befähigung durch hervorragende fachliche Leistungen und mehrjährige Berufserfahrung nachweisen.
- Betreuung und Beratung sind auf die besonderen Anforderungen des kombinierten Fernstudiums abgestimmt. Interessenten erhalten einen kostenlosen Studienführer mit allen relevanten Informationen. Alle Informationen werden auch auf der Homepage der BSA veröffentlicht, ebenso wie kommentierte Veranstaltungsverzeichnisse, Studienverlaufspläne sowie Rahmenstudienpläne usw.
- Eine individuelle Studienberatung kann telefonisch über die Zentrale erfolgen. Nach Terminvereinbarung können auch persönliche Beratungsgespräche in der Zentrale oder an einem der regionalen Studienzentren geführt werden.
- Die fachwissenschaftliche Betreuung, das Tutoring, findet über die Zentrale in Saarbrücken statt. Für alle Fachgebiete bzw. Wissenschaftsbereiche stehen Tutoren sowie Professoren zur Verfügung. Die Studierenden haben auch die Möglichkeit, per E-Mail an die Tutoren Fragen zu richten, die innerhalb von 24 Stunden abgerufen und an die Experten des Fachgebietes zur Beantwortung weitergeleitet werden.

2.5.3 Besonderheit des dualen Studiums

Ergänzend zu der allgemeinen Beschreibung der Kenngrößen der beiden Einrichtungen (vgl. Kap. 2.5.1) sowie der Beschreibung der Besonderheiten des Fernstudiums (vgl. Kap. 2.5.2) werden in diesem Kapitel die Besonderheiten der Studiengänge der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG als duale Studiengänge beschrieben.

Nach dem Bericht der Bund-Länder-Kommission (2003, S. 12) gehen die Ansprüche und zugrundeliegenden Konzeptionen der dualen Ausbildung im tertiären Bereich deutlich weiter, als dass sie nur mit einem einzigen existierenden Studiengangs-Modell zu identifizieren wären. So wird laut dem Wissenschaftsrat (2010b, S. 59) unter dem Begriff „duale Studiengän-

ge“ eine Vielzahl von Studienangeboten subsumiert, „die sich in der angestrebten Verzahnung zwischen Studium und beruflicher Praxis erheblich voneinander unterscheiden. Konstitutives Merkmal dieser Studienangebote ist die Verteilung des Curriculums auf die Lernorte Hochschule und Betrieb bzw. Arbeitsplatz. Zwischen diesen Lernorten bestehen üblicherweise enge Kooperationen und Vertragsbeziehungen.“ Ergänzend zu dieser Definition werden insgesamt vier Formen dualer Studienangebote unterscheiden (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2011a, S. 22; Wissenschaftsrat, 2010b, S. 105): (1) ausbildungsintegrierte und (2) praxisintegrierte Studienangebote, welche der beruflichen bzw. akademischen Erstausbildung dienen, gegenüber (3) berufsintegrierten und (4) berufsbegleitenden Studiengängen, welche ein Studium mit einer Erwerbstätigkeit verknüpfen. Insgesamt kann konstatiert werden, dass der Begriff „duales Studium“ weder einheitlich definiert noch rechtlich gesichert ist, sondern dass lediglich Ansätze zur typologischen Beschreibung vorliegen (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2011a, S. 22; Wissenschaftsrat, 2010b, S. 105).

Mit dem Beschluss vom September 1995 stellt die KMK (1995, S. 1) fest, dass auch „die Abschlüsse der Berufsakademien nach dem Modell der Berufsakademien in Baden-Württemberg Abschlüsse im tertiären Bereich sind“. Insbesondere im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess haben in den letzten Jahren zahlreiche Berufsakademien eine „Evolution“ zu „dualen Hochschulen“ vollzogen (Beverungen & Vogel, 2009). Nach Mielenhausen und Steinkamp (2007, S. 1) haben alle dualen Hochschulen bzw. dualen Studienangebote gemeinsam den Anspruch „einen Mehrwert gegenüber herkömmlichen Studienmodellen zu besitzen“. Laut Wissenschaftsrat (2010c, S. 19) treten duale Hochschulen bzw. duale Studienangebote somit und auch grundsätzlich in Konkurrenz zu den praxisorientierten Studienangeboten an Fachhochschulen und an Universitäten.

Der Wissenschaftsrat (2002, S. 40–43, S. 11–113, 2010b, S. 59) hat bereits mehrfach auf die Attraktivität dualer Studiengänge hingewiesen und empfiehlt, u. a. auf der Basis von Umfragen (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2007), deren Ausbau. Duale Studiengänge erfreuen sich nach dem Bundesinstitut für Berufsbildung (2011a, S. 20) einer „stetig wachsenden Beliebtheit“ und stehen laut der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2011, S. 7) „bei Studierenden, Hochschulen ... und Unternehmen hoch im Kurs.“¹⁰¹ So verzeichnet das Bundesinstitut für Berufsbildung (2011a, S. 20) in seiner Datenbank „Ausbildung Plus“ (zum 30.04.2011)

¹⁰¹ Laut Wissenschaftsrat (2010b, S. 107) ist die Datenlage bezüglich des Angebots an dualen Studiengängen aufgrund von Abgrenzungsproblemen des Begriffes „duale Studiengänge“ und aufgrund der fehlenden Erfassung optional dual studierbarer Studiengänge an deutschen Hochschulen „schwierig“. Hinzu kommt, dass nach Mielenhausen et al. (2007, S. 6–9) sechs unterschiedliche institutionelle Angebotstypen (Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien, Berufsakademien Typ A, Berufsakademien Typ B, private Hochschulen mit ausschließlich dualen Studiengängen, verwaltungs- und ressortinterne Fachhochschulen für den gehobenen Dienst, öffentliche Hochschulen) von dualen Studiengängen unterschieden werden können, wobei hier eine zunehmende Durchlässigkeit bzw. Verschmelzung der Typen zu erkennen ist. Nach der von HIS durchgeführten Vollerhebung aller berufsbegleitenden und dualen Studienangebote wurden 2009 insgesamt 745 duale Studiengänge mit Bachelor-Abschluss und (lediglich noch) 27 duale Diplom-Studiengänge an Berufsakademien angeboten (Netz & Völk, 2010, S. 6).

innerhalb eines Jahres eine Steigerung der Anzahl dualer Studiengänge von 20 %, eine Steigerung der angebotenen dualen Studienplätze um 21 % und eine Zunahme der Angebote der Unternehmen von 47 %.¹⁰²

Gleichwohl merkt der Wissenschaftsrat (2010b, S. 60) kritisch an, dass „bei einer Vielzahl dieser Studienangebote ... die Integration zwischen Studium und Praxis über eine organisatorische Verknüpfung oder eine bloß zeitliche Abstimmung der beiden Lernorte, Hochschule und Unternehmen“, nicht hinausgehe und „[d]uale Studienangebote ... nur auf Basis einer beidseitigen Hol- und Bringschuld von Hochschulen und Unternehmen erfolgreich sein“ könnten. Daher fordert der Wissenschaftsrat (2010b, S. 60) zum einen die Hochschulen auf, ihre Anstrengungen zur curricularen Integration der Praxisphasen in das Studium¹⁰³, insbesondere im Rahmen der Anerkennung von in der Praxis erworbenen Kompetenzen, zu erhöhen, die Qualität der Betreuung in den Praxisphasen zu gewährleisten und die Unternehmen durch eine operational verbindliche Ausgestaltung in das Studium einzubinden. Zum anderen fordert der Wissenschaftsrat (2010b, S. 60) die Arbeitgeber auf, ihre Bedarfe anzumelden „und in ausreichendem Maße Ausbildungs- und Praxisplätze im Rahmen dualer Studienangebote verbindlich bereit[zu]stellen“. Hiermit ist laut Wissenschaftsrat (2010b, S. 60) jedoch ein erhebliches Risiko verbunden, da besonders duale Studiengänge respektive die Ausbildungsbetriebe von den wirtschaftlichen, konjunkturellen Entwicklungen abhängig sind.¹⁰⁴

Mielenhausen et al. (2007, S. 10–18) führen bestätigend und ergänzend zu den Ausführungen des Wissenschaftsrates die folgenden drei übergreifenden Problembereiche dualer Studienangebote an:

- Abstimmung zwischen den Lernorten Theorie und Praxis: Hier wird häufig kritisiert, dass durch ein ungenügendes „Schnittstellenmanagement“ zwischen den Lernorten zwei „unverbundene Lernsphären“ entstünden und somit die Voraussetzungen für ein gemeinsam verantwortetes Curriculum nicht erfüllt seien. Dies kann auf institutioneller Ebene u. a. durch Gremien erreicht werden, in denen neben den Vertretern der Aka-

¹⁰² Laut der Datenbank „AusbildungPlus“ teilen sich die 929 angebotenen dualen Studiengänge nach Hochschulart wie folgt auf (Stand 30.04.2011): 58,7 % (545) an Fachhochschulen (Zunahme von 38 %), 21,8 % (203) an sonstigen Hochschulen (Zunahme von 7 %), 16,5 % (153) an Berufsakademien (Abnahme von 7 %) und 3 % (28) an Universitäten (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2011, S. 23).

¹⁰³ Je nach Interpretation und Umsetzung könnte diese Empfehlung bzw. Forderung jedoch im Widerspruch zu der Warnung des Wissenschaftsrates (2010b, S. 54–55) vor einer „Überspezialisierung“ der Bachelorstudiengänge stehen, denn diese erschwert die Übersichtlichkeit für Studierende und Arbeitgeber und kann den Hochschulwechsel während des grundständigen Studiums und die Anschlussfähigkeit an weiterführende Studienangebote sowie die Berufseinmündung der Absolventen gefährden.

¹⁰⁴ Auch wenn dies möglicherweise auf einzelne Branchen und Industriezweige zutrifft, kann es bezogen auf die Anzahl aller dualer Studiengänge für die Hauptphase der Finanz- und Wirtschaftskrise von 2008 und 2009 nicht bestätigt werden, da auch in dieser Zeit die Anzahl der dualen Studiengänge in Deutschland insgesamt stabil geblieben bzw. sogar weiter angestiegen ist.

demie/Hochschule auch Vertreter der Ausbildungspartner oder deren Organisationen als gleichberechtigte Partner beteiligt sind.

- Bedarfs- und Nachfrageorientierung: Obwohl das Interesse von Unternehmen an dualen Studienprogrammen generell zunimmt, kommen nach den Angaben des Instituts der deutschen Wirtschaft durchschnittlich 50 Bewerber auf jeden dualen Studien- bzw. Ausbildungsplatz. Die Zulassungsfrage wird in den meisten Fällen somit über den betrieblichen Ausbildungspartner entschieden. Das quantitative Gewicht dualer Studiengänge ist infolgedessen, bezogen auf den gesamten tertiären Bereich, primär durch den „Engpassfaktor“ betriebliche Ausbildungsstätte begrenzt (Mielenhausen et al., 2007, S. 2).
- Qualitätsmanagement: Als Kriterien für die Qualität und Gleichwertigkeit dualer Studienangebote sind die Zulassungskriterien zum Studium (neben den üblichen Mindestkriterien für die Zulassung für ein Hochschulstudium zusätzlich die Auswahlkriterien der Praxispartner), die Qualifikation der (hauptamtlich) Lehrenden, die Breite und Tiefe des Studienangebotes sowie die Gesamtverantwortung für das Curriculum anzusehen. Bzgl. des wichtigsten Aufgabenbereiches des Qualitätsmanagements bzw. der Qualitätssicherung, der Gesamtverantwortung für das Curriculum, ist festzustellen, dass die praktische Ausbildung insbesondere in klein- und mittelständischen Betrieben in größerer Zahl Defizite aufweist, da in diesen Betrieben entsprechend qualifizierte Betreuer fehlen (Mielenhausen et al., 2007, S. 17).¹⁰⁵

Auch im Bericht der Bund-Länder-Kommission (2003, S. 39–45) werden diese Problembereiche dualer Studiengänge bestätigt und u. a. durch das Problem der Anerkennung und Anrechnung im Sinne der Durchlässigkeit der Bildungssysteme ergänzt. So sind laut der Bund-Länder-Kommission (2003, S. 43) nicht alle dualen Studiengänge explizit auf eine entsprechende Durchlässigkeit ausgerichtet.

Wie in Abbildung 3 skizziert, werden auch in den dualen Studiengängen der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG die beiden Lernorte Hochschule und Betrieb kombiniert. Hierdurch ergibt sich laut der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG die Chance einer engen Verzahnung des Ausbildungs- und Beschäftigungssystems zum Vorteil einer praxisbezogenen und dennoch wissenschaftlich fundierten Ausbildung. Auf diese Weise sollen die Praxisorientierung bzw.

¹⁰⁵ Auch im Bereich der (subakademischen) Berufsbildung ist eine vergleichbare Situation gegeben. So hat die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung von 2003 bis 2009 durch die Bundesregierung zwar zu mehr Ausbildungsplätzen, jedoch insgesamt zu einer deutlich geringeren Qualität der Ausbildung geführt (Ulmer & Jablonka, 2007).

der Praxisbezug des wissenschaftlichen Studiums durch die unmittelbare Praxiserfahrung im Sinne des handlungsorientierten Lernens sowie der Erwerb erweiterter Fachkompetenzen und vor allem Sozialkompetenzen verbessert werden (BSA – Private Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement, 2007, S. 18).

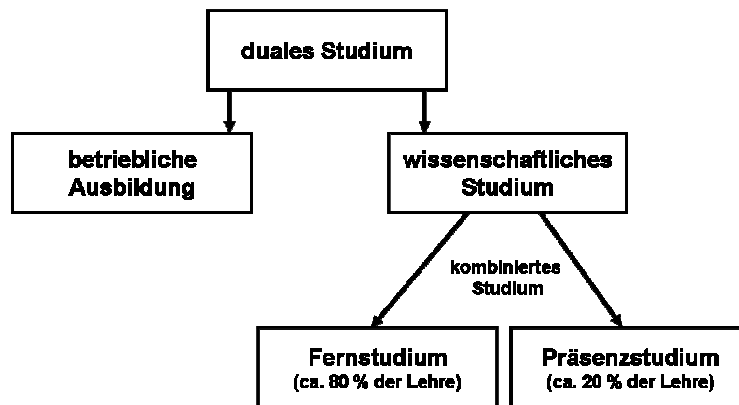


Abb. 3: Didaktisches Konzept der dualen Studiengänge der BSA – Privaten BA und der DHfPG (BSA – Private Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement, 2007, S. 18)

Alle Studierenden müssen entsprechend der Studienordnung bei der Immatrikulation einen Ausbildungsvertrag mit einem geeigneten Betrieb vorweisen (BSA – Private Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement, 2007, S. 17, S. 45, S. 52). Demgemäß handelt es sich in Anlehnung an die Typisierung des Wissenschaftsrates (2010b, S. 105) bei den Studienangeboten der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG um „praxisintegrierte duale Studienangebote“.¹⁰⁶

Die Ausbildungsstätte muss dem Studiensekretariat die Eignung der Ausbildungsstätte sowie die planmäßige und vollständige Durchführung der Ausbildung in der Ausbildungsstätte nach geltendem Studienverlaufsplan in schriftlicher Form bestätigen. Ferner muss die betriebliche Ausbildung in den Unternehmen von Ausbildungsleitern verantwortet werden, welche über eine entsprechende berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation verfügen. Die betriebliche Ausbildung soll sich dabei an den von der Hochschule vorgegebenen Studienverlaufsplänen, Modulhandbüchern sowie den speziell für die betriebliche Ausbildung entwickelten Handbüchern für Ausbildungsbetriebe orientieren. Diese Dokumente geben dem Betrieb die relevanten Studien- bzw. Ausbildungsinhalte vor, welche in der betrieblichen Ausbildung vermittelt werden sollen. Auf dieser Basis sollen die Ausbilder für jeden Studierenden einen individuellen betrieblichen Ausbildungsplan entwickeln. Dieser muss der Hochschule zu Beginn des Studiums zur Überprüfung vorgelegt werden. Neben diesen Dokumenten erfolgt die inhaltliche Abstimmung zwischen der Hochschule und den Ausbildungsstätten auch über eine ent-

¹⁰⁶ Wengleich in der Stellungnahme des Wissenschaftsrates (2008a, S. 45) zur Akkreditierung der DHfPG zu lesen ist: „Damit handelt es sich nicht um eine duale Studienform“.

sprechende Fernstudienbetreuung. Ferner bietet die BSA – Private BA bzw. DHfPG allen Ausbildungsbetrieben respektive Ausbildungsleitern ein entsprechendes Seminar zur berufs- und arbeitspädagogischen Qualifizierung an (BSA – Private Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement, 2007, S. 21).

Das Studienkonzept der BSA – Privaten BA wurde im Jahr 2005 vom Forum Distance - Learning, dem Fachverband für Fernlernen und Lernmedien e. V., als Innovation des Jahres ausgezeichnet. Hierbei wurde besonders die Erweiterung des bewährten Erfolgskonzeptes „duales Studium“ um das System des kombinierten Studiums, bestehend aus Fernstudium und Präsenzphasen, hervorgehoben (Wissenschaftsrat, 2008a, S. 38–39). Dessen ungeachtet spricht der Wissenschaftsrat (2008a) in seinem Bewertungsbericht zur Akkreditierung der DHfPG folgende Empfehlungen aus:

- In Zukunft soll ein auf Bildungseinrichtungen des Fernunterrichtes angepasstes Zertifizierungsverfahren eingeführt werden (Wissenschaftsrat, 2008a, S. 50).
- Die DHfPG muss dafür sorgen, dass die betrieblichen Ausbildungsstätten über das geeignete Personal verfügen, und eine entsprechende Ausstattung vorweisen (Räumlichkeiten, Ausbildungsmittel). Zu diesem Zweck ist vonseiten der DHfPG ein engmaschiges Überprüfungssystem der Ausbildungsbetriebe zu entwickeln und zu implementieren (Wissenschaftsrat, 2008a, S. 45–46).
- Bei einer Reakkreditierung sollte ein Qualitätskonzept für die Ausbildungsbetriebe und speziell für die Qualifikation der betrieblichen Ausbilder vorgelegt werden (Wissenschaftsrat, 2008a, S. 50).
- Es wird nachdrücklich empfohlen, das Seminar „Ausbildungsleiter“ als Zusatzqualifikation der betreffenden Betriebe vonseiten der DHfPG obligatorisch vorzuschreiben, um die Ausbildungsqualität in den Betrieben flächendeckend und umfassend zu sichern (Wissenschaftsrat, 2008a, S. 52).

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass das Studienkonzept der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG gemäß den „Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen“ des Wissenschaftsrates (2010c) das Potenzial besitzt, einen größeren „Alternativenreichtum“ im Hochschulsystem (partiell) zu erfüllen (Frank, Hieronimus, Killius & Meyer-Guckel, 2010, S. 10, S. 4) und somit einen Beitrag zu leisten, das Bildungspotenzial der Gesellschaft auszuschöpfen und den Studierendenanteil für den zunehmenden Bedarf des Beschäftigungssystems an wissenschaftlich qualifizierten Arbeitskräften zu erhöhen. Die Studienprogramme, welche gemäß der Typisierung des Wissenschaftsrates (2010c, S. 105) als „praxisintegrierte duale Studienangebote“ sowie entsprechend der Typisierung privater Hochschulen von Frank et al. (2010, S. 6, S. 21–25) als „Aufwerter“, „flexible“ und „berufsorientierte“ einzustu-

fen sind¹⁰⁷, können die Gewinnung insbesondere solcher Studienbewerber unterstützen, welche von staatlichen Hochschulen nicht oder nur unzureichend angesprochen werden (Frank et al., 2010, S. 7) und/oder nach dem Ende der Schulzeit oder nach einem Berufsabschluss vornehmlich praxisorientiert und/oder flexibel weiterlernen bzw. sich weiterqualifizieren wollen (Frank et al., 2010, S. 13). Voraussetzung hierfür ist, dass die aufgeführten Kenngrößen der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG die entsprechenden Anforderungen hierzu erfüllen. Dies kann neben der Akkreditierung der Institution und der Programme zusätzlich durch interne Evaluationsverfahren (vgl. Kap. 3), insbesondere Absolventenstudien (vgl. Kap. 4), überprüft werden.

3 Qualität in Lehre und Studium

Insbesondere mit dem Bologna-Prozess (vgl. Kap. 2.3) hat das Thema und der Faktor „Qualität“ in Lehre und Studium an Dynamik gewonnen und ist europaweit zur „driving force“ im Hochschulsystem avanciert (Nickel, 2007, S. 24). In diesem Kapitel sollen die Kennzeichen von Qualität in Studium und Lehre und die „Standards“ des Qualitätsmanagements (kurz QM) in Studium und Lehre und deren Zusammenhang mit Absolventenstudien behandelt werden. Ergänzend hierzu sowie zu Kapitel 2.5 wird das Qualitätsmanagement-Konzept der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG beschrieben.

3.1 Qualitätsbegriff und Qualitätsverständnis

Die Unbestimmtheit des Qualitätsbegriffes

Obwohl es eine Definition des Begriffes „Qualität“ nach ISO¹⁰⁸ bzw. DIN¹⁰⁹ gibt, stößt man im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Thema Qualität in Lehre und Studium, wie bereits in der vorliegenden Arbeit im Kontext der Ökonomisierung der Bildung (vgl. Kap. 2.4.1) ansatzweise erörtert wurde, auf ein zentrales theoretisches und methodologisches Problem (Komrey, 2001, S. 31, Teichler, 2006, S. 170–171), aus dem sich eine zentrale Frage ergibt

¹⁰⁷ „Aufwerter sind Fachhochschulen, die sich in ausgewählten Fächern der Akademisierung früherer Lehrberufe, überwiegend auf grundständigem akademischem Niveau, verschrieben haben. Meist sind sie spezialisiert auf die Fachbereiche Gesundheit, IT und Medien/Gestaltung, kaufmännische Berufe oder Handwerk“ (Frank et al., 2010, S. 6). „Flexible sprechen mit ihren breit gefächerten Fernstudienangeboten, berufsbegleitenden und berufsintegrierten Studienformaten insbesondere Personen mit hohen Flexibilitätsbedürfnissen an und ermöglichen diesen somit oft erst den Zugang zu Hochschulbildung, überwiegend auf grundständigem akademischem Niveau“ (Frank et al., 2010, S. 6). „Berufsorientierte sind private Fachhochschulen, die geprägt sind durch effiziente und arbeitsmarktorientierte Studiengänge, oft in enger Partnerschaft mit ortsansässigen Unternehmen. Ihr Angebotsportfolio ist ebenfalls breit gefächert und erstreckt sich vom grundständigen Studium bis hin zu Master-Studiengängen“ (Frank et al., 2010, S. 6).

¹⁰⁸ Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt (ISO 9000:2000). Inhärent bedeutet: einer Einheit innewohnend, besonders als ständiges Merkmal.

¹⁰⁹ Definition nach DIN EN ISO 8402:1995: Gesamtheit von Merkmalen (und Merkmalswerten) einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen.

(Kromrey, 2006, S. 252): Was kennzeichnet Qualität in Lehre und Studium? Kromrey (2006, S. 252) beginnt seine Ausführungen zu dieser Frage des Qualitätsverständnisses respektive zur Unbestimmtheit des Begriffes „Qualität“ mit der einfachen Feststellung: „Eine Qualität ‚alles in allem‘ existiert nicht.“ Qualität kann vielmehr sehr Unterschiedliches bedeuten, da sie keine Eigenschaft eines einzigen Sachverhaltes, sondern ein mehrdimensionales Konstrukt ist, welches zum Zwecke der Beurteilung von außen an den Sachverhalt herangetragen wird (Kromrey, 2001, S. 31); ferner sind die Unterscheidung verschiedener Aspekte oder Dimensionen von Qualität (Kriterien) sowie Vergleichsmaßstäbe (Standards) vonnöten (Kromrey, 2006, S. 252). Im Bereich der Lehre ist dies jedoch nicht so einfach, da diese kein Sachverhalt ist, dessen Merkmale direkt ablesbar und somit objektiv messbar wären. Die Lehre ist eine Dienstleistung, deren Qualität sich erst (gemäß dem Uno-actu-Prinzip) in der Interaktion von Lehrenden und Lernenden herstellt. Auflistungen von Merkmalen guter Lehre setzen eher an der didaktischen Oberfläche an und verdeutlichen, dass es schwerfällt einen einheitlichen Kriterienkatalog für „gute Didaktik“ zu erstellen (Kromrey, 2006, S. 252). Qualität in der Lehre ist nach Kromrey (2006, S. 252) somit eine „relationale Eigenschaft“ und bedarf folglich einer relativen Qualitätsdefinition. Ergänzend zu diesen Erkenntnissen gibt Kromrey (2001, S. 38; 2006, S. 245) auf der Basis empirischer Befunde der Bildungsforschung zu bedenken, dass sowohl der Verlauf als auch der Erfolg eines Studiums „in hohem Maße von Merkmalen ... der Individualsphäre der Studierenden“ (z. B. Lebenssituation, Interessen und Leistungsmotive) abhängen und die „von den Trägern des Studiengangs beeinflussbaren Gegebenheiten ... lediglich (wenn sie von schlechter Qualität sind) das Studium erschweren oder (bei guter Qualität) erleichtern“ können.

Spannungsfeld Wissenschaftlichkeit und Beschäftigungsfähigkeit

Auch der Wissenschaftsrat (2008b, S. 17) stellt fest, „dass unterschiedliche Auffassungen über die Festlegung des Zwecks und damit zugleich auch über das Verständnis von Qualität der Hochschullehre bestehen“. In seinen „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium“ verfolgt der Wissenschaftsrat (2008b, S. 18) nach eigenen Angaben „ein komplexes, multidimensionales und multifunktionales, die vielfältigen Aspekte der Hochschulbildung berücksichtigendes Qualitätsverständnis“. Hierbei geht der Wissenschaftsrat (2008b, S. 18) davon aus, „dass die Einübung wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens ein unverzichtbares Prinzip jeglichen Studierens bildet und als konstitutives Qualitätsmoment auch eines berufsorientierten Studiums zu betrachten ist“ und sich ein Hochschulstudium durch das „Prinzip der Wissenschaftlichkeit“ von anderen Ausbildungs- und Bildungswegen unterscheidet, wie dies bereits an anderen Stellen dieser Arbeit vergleichbar ausgeführt wurde (vgl. Kap. 2.4.1, Kap. 2.4.2).

Daneben wird „Employability“ („Beschäftigungsfähigkeit“) zunehmend als ein zentrales Qualitätsmerkmal bei der Entwicklung und Evaluation von Studiengängen, speziell im Kontext des Bologna-Prozesses (vgl. Kap. 2.3), diskutiert (Anz, 2008; Blancke, Roth & Schmid, 2000; Bürger & Teichler, 2008; Dohme, Gebauer & Lemke, 2006; Mielenhausen & Steinkamp, 2007, S. 12; Schomburg, 2010; Tegethoff, 2008; Teichler, 2009). Nach Teichler (2009, S. 20) war die „Wissenschafts- und Berufsorientierung“ von Studiengängen in Deutschland bereits vor dem Bologna-Prozess ein „heißes Thema“.¹¹⁰ So sorgten beispielsweise die im HRG enthaltenen Vorgaben zur beruflichen Relevanz der Studiengänge¹¹¹ schon länger für kontroverse Diskussionen. Auch die „Employability“ steht zunehmend in der Kritik, da angezweifelt wird, dass diese erreichbar sei, und weil der Begriff bzw. das Konzept der „Beschäftigungsfähigkeit“ in der Tradition europäischer Arbeitsmarktpolitik ursprünglich auf die (Re-)Integration arbeitsmarktpolitischer Problemgruppen (d. h. von Personen, die man überhaupt kaum bzw. nicht beschäftigen kann) abzielte und erst im Kontext des Bologna-Prozesses als Ausbildungsziel respektive als outcomeorientiertes Qualitätsmerkmal von Hochschulen propagiert wird (Bürger & Teichler, 2008, S. 27–28; Lenz et al., 2010, S. 226; Teichler, 2009, S. 26).¹¹² Unter anderem deshalb ist der Begriff „Employability“ für Teichler (2009, S. 26) ein „verunglückter Terminus“, der, insbesondere im Kontext der Outcome-Orientierung der neuen Studiengänge, durch den Begriff „berufliche Relevanz“ ersetzt werden sollte.

Folgt man Teichler (2009, S. 33), wird „die Frage der beruflichen Relevanz von Studiengängen auch in Zukunft einen hohen Stellenwert ... haben“. Hierbei werden sich die Hochschulen bei der Studienganggestaltung vermutlich weiter im Spannungsfeld von Wissenschaftlichkeit und Berufsfähigkeit sowie zwischen den Extremen einer „Was darf's denn sein?“-Anpassung an mutmaßliche Ansprüche des Beschäftigungssystems auf der einen Seite und einer „Elfenbeinturm-Mentalität“¹¹³ auf der anderen Seite bewegen. Nach Teichler (2009, S. 33–34) wird es daher und dabei die Aufgabe der Hochschulen sein, „ihre Vorstellungen über die Beziehungen von Studium und Beruf stärker evidenz-basiert [*sic*] weiterzuentwickeln ... sich

¹¹⁰ Wie die Ausführungen in Kapitel 2.1 zeigen, durchzieht dieses Thema nahezu die gesamte historische Entwicklung der Hochschulen.

¹¹¹ § 2 Aufgaben: Sie [die Hochschulen] bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern. § 7 Ziel des Studiums: Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird. § 8 Studienreform: Die Hochschulen haben die ständige Aufgabe, im Zusammenwirken mit den zuständigen staatlichen Stellen Inhalte und Formen des Studiums im Hinblick auf die Entwicklungen in Wissenschaft und Kunst, die Bedürfnisse der beruflichen Praxis und die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt zu überprüfen und weiterzuentwickeln.

¹¹² Dies könnte auch ein Grund sein, weshalb eine einheitliche und eindeutige Definition des Begriffes nicht vorliegt. Ungeachtet dessen sei exemplarisch auf Dohme et al. (2006, S. 3) verwiesen, die im Kontext ihrer Absolventenstudie zu den Kulturwissenschaften an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) „Employability“ wie folgt umschreiben: „Fähigkeit einer Person, auf der Grundlage ihrer fachlichen Kompetenzen und Handlungskompetenzen, Wertschöpfungs- und Leistungsfähigkeit ihre Arbeitskraft anbieten zu können und damit in das Erwerbsleben einzutreten, ihre Arbeitsstelle zu halten oder, wenn nötig, sich eine neue Erwerbsbeschäftigung zu suchen“.

¹¹³ Die Universität wird seit dem späten 19. Jahrhundert „mit dem Elfenbeinturm als Symbol der arroganten Absonderung von und in der Welt verglichen“ (Rüegg, 2010, 32). Die Hochschulreformen und Studentenbewegungen nach dem Zweiten Weltkrieg führten zu einer „Sprenzung“ des Elfenbeinturms (Rüegg, 2010, S. 31–37).

stärker mit den Wirkungen ihrer Tätigkeit auseinander zu setzen, und ... in stärkerem Maße ... Informationen über Beschäftigung und Beruf ihrer Absolventen systematisch zu verarbeiten“.

Qualität im Fernstudium

Wie bereits an anderer Stelle in dieser Arbeit aufgezeigt, stellt ein Fernstudium eine besondere Lehr-/Lernform dar (vgl. Kap. 2.5.2). Demzufolge wird auch die Qualität eines Fernstudiums nicht nur von den Qualitätskriterien und -merkmalen der traditionellen (Präsenz-)Hochschullehre und des traditionellen (Präsenz-)Hochschulstudiums, sondern zusätzlich durch die besonderen Qualitätskriterien und -merkmale eines Fernstudiums beeinflusst. Die Operationalisierung der Qualität eines (im Sinne des Gesetzgebers definierten) Fernstudiums erfolgt grundlegend über den Staatsvertrag für das Fernunterrichtswesen und das Fernunterrichtsschutzgesetz (kurz FernUSG; vgl. Kap. 2.5.2). Diese bundesweit einheitlichen und gültigen Rechtsgrundlagen regeln nicht nur die Güte bzw. Qualität der Vertragsgestaltung im Sinne des Verbraucherschutzes, sondern beinhalten auch Vorschriften zur (inhaltlichen) Eignung des Fernlehrgangs.¹¹⁴ So muss beispielsweise der Fernlehrgang „die zum Erreichen des angegebenen Lehrgangszieles erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten vollständig, fachwissenschaftlich einwandfrei und didaktisch aufbereitet vermitteln“ (Artikel 8, Abs. 2 des Staatsvertrages). Dies erfordert nach Artikel 8 des Staatsvertrages für das Fernunterrichtswesen u. a. die Beachtung fernunterrichtsdidaktischer Grundsätze und die Anwendung bewährter oder neuer erfolgversprechender didaktischer Methoden, eine angemessene Anzahl geeigneter Kontrollfragen oder Übungsaufgaben zur ständigen Selbstkontrolle des Teilnehmers mit Lösungsanleitungen oder Lösungen, eine angemessene Anzahl von Prüfungen und von Korrekturaufgaben und begleitenden Unterricht (Abs. 2, Ziffer 6).

Auch die bereits in dieser Arbeit (vgl. Kap. 2.5.2) angesprochenen „Praktischen Regeln für gute Fernlehre“ (Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen & Forum Distance Learning, 2005) führen in Analogie zu den Rechtsgrundlagen mit dem Lernangebot (Inhalte, Didaktik, Medien), der Betreuung (Beratung, Kommunikation, Prüfung) und der Institution (Funktionstüchtigkeit, Qualitätsmanagement) drei wesentliche Kriterien von Fernlehre/-studium auf, welche präzisiert durch entsprechende Leitprinzipien und essentielle Kriterien die Qualität des Fernstudiums beschreiben.¹¹⁵

¹¹⁴ Im Staatsvertrag über das Fernunterrichtswesen und im Fernunterrichtsschutzgesetz werden ausschließlich Begriffe wie Fernunterricht, Fernlehrgang etc. verwendet. Dennoch sind diese Rechtsgrundlagen auch für Fernstudienangebote einer Hochschule verbindlich, wenn diese im Sinne des Gesetzes über die ZFU zugelassen werden müssen, d. h. wenn das Angebot privatrechtlich, gegen Entgelt durchgeführt wird.

¹¹⁵ Bezüglich der Details sei auf das entsprechende Dokument verwiesen (Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen & Forum Distance Learning, 2005).

Bedingungen für Qualität in Lehre und Studium

Nach den Ausführungen des Wissenschaftsrates (2008b, S. 39) ist im Hochschulbereich insgesamt „die Anerkennung für ein Engagement in der Lehre systematisch niedriger als für ein Engagement in der Forschung“ und werden nur „zögerlich Maßnahmen ergriffen, um qualitativ gute Leistungen in Studium und Lehre zu identifizieren und zu belohnen“. Vielmehr ist die Ausgangslage für die Qualität in Lehre und Studium nach der Beschreibung vom Wissenschaftsrat von vier Bedingungen geprägt. So ist erstens der Zeitaufwand für Forschung und Lehre, gemessen an dem Zeitbudget sowie den vielfältigen Aufgaben und steigenden Studierendenzahlen, zu groß und somit für das Personal nicht leistbar (Wissenschaftsrat, 2008b, S. 39). Als Folge wird u. a. die Lehre in großem Umfang auch durch nichtprofessorales Personal getragen (Wissenschaftsrat, 2008b, S. 40). Zweitens ist die Personalstruktur angesichts des vielfältigen Aufgabenspektrums nicht angemessen differenziert. Es fehlen häufig immer noch Wissenschaftler mit einem Schwerpunkt in der Lehre sowie Stellen für die im Zusammenhang mit der Lehre stehenden administrativen Aufgaben (Wissenschaftsrat, 2008b, S. 41–42). Drittens steht an allen Hochschulen, jedoch insbesondere an den Universitäten, die Lehre in einem Spannungsverhältnis zu den anderen Aufgaben der Hochschul-lehrer. Der Stellenwert der Lehre ist dabei nach wie vor geringer als der Stellenwert der Forschung, da vor allem die möglichen Reputationsgewinne in der Forschung deutlich höher sind als in der Lehre (Wissenschaftsrat, 2008b, S. 42). Viertens fehlt die professionelle Qualifizierung. D. h., im Gegensatz zur hochprofessionalisierten Forschung wird die Fähigkeit, „zu lehren und Studierende zum Lernen anzuregen ...“, im deutschen Hochschulsystem nur unzureichend sowie wenig systematisch vermittelt und gelernt“ (Wissenschaftsrat, 2008b, S. 43).

Der Wissenschaftsrat (2008b, S. 56) mahnt in seinen „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium“ „eine entschlossene Weichenstellung durch die Hochschulpolitik und die Hochschulen an“ und versucht mit seinen „wesentlichen Kennzeichen förderlicher Lehr- und Studienbedingungen an Hochschulen“ Kriterien und Standards der Qualität in Lehre und Studium zu operationalisieren.

Neue Ansätze und Ausblick

Bezogen auf eine „gute Didaktik“ (Kromrey, 2006, S. 253) empfiehlt die HRK (2008a, S. 3–4) im Kontext der Diskussion zur Qualität in Lehre und Studium auf der Basis ihres Strategie-papiers „Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen“ eine „studierendenzentrierte Lehre“, welche „nach der Hochschul- und Unterrichtsforschung viel effektiver als eine reine Wissensvermittlung“ und als „Kern eines geänderten Grundverständnisses von Lehre ... Grundlage der Umgestaltung der Lernumgebung“ in den Hochschulen ist (HRK, 2008a, S. 3). Eine studierendenzentrierte Lehre ist nach den Ausführungen der HRK (2008a, S. 4–8) nicht nur

eine strategische Aufgabe der Hochschulen (z. B. Schaffung eines Handlungsrahmens), sondern eine Herausforderung für die Lehrenden (z. B. neue Lehrstrategien und -konzepte) sowie die Studierenden (z. B. neue Lernformen, Übernahme von Mitverantwortung, hohe Studienmotivation, angemessene Vorkenntnisse) und erfordert bestimmte Rahmenbedingungen durch die Hochschulpolitik bzw. die Länder.

Obwohl besonders durch hochschulpolitische Gremien (wie beispielsweise den Wissenschaftsrat und die HRK) zahlreiche Ansätze und Konzepte vorliegen, muss Kromrey (2006, 252) zugestimmt werden, dass es für die Lehre und das Studium (immer noch) keine Qualität „alles in allem“ gibt, welche von allen Beteiligten uneingeschränkt akzeptiert würde, und somit folglich explizit und implizit kein einheitlicher und „objektiver“ Qualitätsbegriff und kein einheitliches und „objektives“ Qualitätsverständnis in Lehre und Studium existiert. Dessen ungeachtet soll in dem nachfolgenden Kapitel dargestellt werden, wie besonders die Ansätze des Qualitätsverständnisses der Hochschulpolitik in den unterschiedlichen Vorgaben, Forderungen und Empfehlungen zur Qualitätssicherung und zum QM in Lehre und Studium berücksichtigt und eingebunden werden.

3.2 Qualitätsmanagement in Lehre und Studium

Ausgangslage und Entwicklungen

Die Anzahl der hochschulpolitisch (HRK, KMK, WR, AR, WR) sowie wissenschaftlich (Mittag, Bornmann & Daniel, 2003; Spiel, 2001) geprägten Veröffentlichungen und Grundlagen zum Thema „Qualitätsmanagement“ in Studium und Lehre ist beträchtlich (vgl. auch Abb. 4). Selbst spezielle Bereiche, wie die „Qualitätssicherung dualer Studiengänge“ (Barth & Reischl, 2008a; Barth & Reischl, 2008b) oder Qualität im Fernstudium (Diekmann & Lehmann, 2009), werden thematisiert. Hierbei ist jedoch insgesamt zu erkennen, dass die in diesem Kontext aufgeführten Begriffe nicht einheitlich verwendet und eindeutig abgegrenzt werden. Auch die HRK (2006d, S. 17) merkt kritisch an, dass „Qualitätssicherung“ ein allgemeiner Begriff sei, „der viele Interpretationen zul[asse]“. So wird häufig beispielsweise von Qualitätssicherung oder Qualitätsverbesserung gesprochen, obwohl letztlich QM als übergeordneter Begriff gemeint ist.¹¹⁶ QM an Hochschulen findet nach Nickel (2007, S. 19) überdies in einem Spannungsfeld statt, „das sich zwischen Selbstreflexion und Fremdbeurteilung, aber auch zwischen Steuerung und Selbstorganisation sowie zwischen Individuum und Organisation bewegt“. So weist Nickel (2007, S. 16) darauf hin, dass lange Zeit die Auffassung herrschte, dass es in den Hochschulen, insbesondere den Universitäten, durch die kollegiale

¹¹⁶ Nach ISO 9000:2000 ist Qualitätssicherung Teil des Qualitätsmanagements, der auf das Erzeugen von Vertrauen und darauf gerichtet ist, dass Qualitätsanforderungen erfüllt werden. Nach DIN EN ISO 8402, 1995-08, Ziffer 3.5, ist unter Qualitätssicherung jede geplante und systematische Tätigkeit zu verstehen, die innerhalb des QM-Systems verwirklicht und dargelegt wird, um Vertrauen dahingehend zu schaffen, dass eine Einheit die Qualitätsforderung erfüllen werde.

Kritik und freie Auseinandersetzung bzw. die wissenschaftlichen Methode selbst schon immer eine binnenorientierte Form der Qualitätssicherung gegeben habe und sich wissenschaftliche Qualität somit vor allem an den internen Anforderungen der „Scientific Community“ (der „wissenschaftlichen Gemeinschaft“) messen lassen müsse. Dabei setzt nach Emrich und Fröhlich (2010, S. 128) die „Scientific Community“ als „Trägerin, Bewahrerin und Rezipientin des reinen Wissenschaftsethos“ die Qualitätsstandards fest, „an denen individuelle Leistung gemessen werden soll“. Diese Auffassung wird neben den historischen Hintergründen (vgl. Kap. 2.1) zur Universität als „Idee und Betrieb“¹¹⁷ u. a. auch dadurch legitimiert, dass Wissenschaft, Forschung und Lehre nach dem Grundgesetz generell den Schutz einer gesetzlich verbrieften Freiheit und Unabhängigkeit genießt (Art. 5 Abs. 3 Satz 1: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei“).

Nickel (2007, S. 17) konstatiert, dass es (speziell in der „Scientific Community“) zwar immer noch unbestritten und Konsens ist, dass Qualität bzw. „hervorragende Leistungen wesentlich von der intrinsischen Motivation und persönlichen Eignung des wissenschaftlichen Personals abhängen“, sich der Qualitätsbegriff im Hochschulbereich in den letzten Jahren jedoch erheblich verändert und erweitert hat und die Hochschulen daher beim Thema „Qualität“ nicht ohne „externes Regulativ“ auskommen, bei dem Hochschullehrer nunmehr der Gegebenheit gegenübergestellt sind, „die Güte ihrer Leistungen in Forschung und Lehre an teils fachlichen, teils organisations- und wissenschaftspolitisch vorgegebenen Maßstäben messen und darüber hinaus durch externe Experten begutachten lassen zu müssen“ (Nickel, 2007, S. 17).¹¹⁸ Neben der „Forderung nach mehr Transparenz und Rechnungslegung ... über den verantwortungsbewussten Umgang mit den staatlich bereitgestellten Geldern“ (Friedrich, 2006, S. 5) sind hierfür nach Nickel (2007, S. 17–18) drei Hauptursachen zu nennen. Erstens genügt es nicht mehr, in Forschungs- und Lehrberichten¹¹⁹ die Tätigkeiten der Akteure der Hochschulen „einfach nur zu beschreiben“. Vielmehr müssen Lehr- und Forschungstätigkeiten anhand von Vergleichen qualitativ eingeordnet werden, damit den Akteuren in den Fakultäten/Fachbereichen durch das Bereitstellen von Wissen über sich selbst die Möglichkeit gegeben wird, ihre persönlichen und die Leistungen ihres Fachs bzw. ihrer Organisations-

¹¹⁷ Der Begriff der Universität als „Idee und Betrieb“ geht auf Paris (2001) zurück.

¹¹⁸ Hierbei ist jedoch kritisch zu hinterfragen, ob es außerhalb der Scientific Community Experten gibt, die tatsächlich in der Lage sind die Güte exzellenter Wissenschafts- und Forschungsleistungen zu beurteilen bzw. zu begutachten. Gegen diese von außen verlangte Transparenz und die damit verbundenen neuen Steuerungselemente haben 2004 drei Universitäten/Fakultäten Verfassungsbeschwerden beim Bundesverfassungsgericht eingereicht. Das Bundesverfassungsgericht hat am 26. Oktober 2004 beschlossen, die Verfassungsbeschwerden mit den folgenden Leitsätzen zurückzuweisen: 1.) Die gesetzliche Zuweisung von Entscheidungskompetenzen an monokratische Leitungsorgane von Hochschulen ist mit Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG vereinbar, sofern diese Kompetenzen sachlich begrenzt sind und zugleich organisatorisch hinreichend gewährleistet ist, dass von ihrer Wahrnehmung keine strukturelle Gefährdung der Wissenschaftsfreiheit ausgeht. 2.) Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG enthält kein Verbot, an die Bewertung wissenschaftlicher Qualität Folgen bei der Mittelverteilung anzuknüpfen. Die Entscheidung des Gesetzgebers, die Verteilung von Mitteln im Hochschulbereich auch leistungsorientiert vorzunehmen, ist verfassungsrechtlich nicht zu beanstanden, wenn eine wissenschaftsadäquate Bewertung der Leistung hinreichend gewährleistet ist. 3.) Zur Verfassungsmäßigkeit der Mitwirkungs- und Kontrollbefugnisse von Hochschulräten: Link zum Beschluss: http://www.bundesverfassungsgericht.de/entscheidungen/rs20041026_1bvr091100.html.

¹¹⁹ Zum Thema Lehrberichte sei stellvertretend auf Sandfuchs und Stewart (2002) verwiesen.

einheit selbst organisiert zu verbessern und weiterzuentwickeln (Nickel, 2007, S. 17). Zweitens benötigen die Leitungskräfte auf zentraler (Rektorat/Dekanat) und dezentraler Ebene (Dekanat) aufgrund ihrer Rechenschaftspflicht gegenüber ihrem Auftraggeber, Staat und Gesellschaft, Wissen über die Qualität der Leistungen, die ihre Organisation in Forschung, Lehre und Studium hervorbringt, um steuern und managen zu können (Nickel, 2007, S. 17). Und drittens hat insbesondere durch den vermehrten Einsatz von Wettbewerbsmechanismen der Außendruck zugenommen. Hierzu zählen bezogen auf die Forschungsqualität u. a. die Exzellenzinitiative sowie nationale und internationale Rankings¹²⁰ und bezogen auf die Lehr- und Lernqualität u. a. der Wettbewerb „Exzellente Lehre“.¹²¹ Im Bereich Lehr- und Lernqualität hat sich außerdem gerade durch den Bologna-Prozess (vgl. Kap. 2.3) ein zunehmender politischer Druck für die Hochschulen aufgebaut, ihre Studiengänge entsprechend europäischen Qualitätsstandards zu betreiben und deren Einhaltung durch die Akkreditierung der Studienprogramme unter Beweis zu stellen (Nickel, 2007, S. 17–18). Kaufmann (2009, S. 12) ist in seinem Forschungsprojekt zu der Erkenntnis gelangt, dass „Außendruck“ eine „faktisch notwendige Bedingung“ ist, um die Hochschulen zur Implementierung eines Qualitätssicherungssystems zu „aktivieren“. Laut Weiler (2007, S. 193) müssen gerade private Hochschulen „ein vergleichsweise stärkeres Interesse an Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle“ als öffentliche Hochschulen haben, da die privaten Hochschulen (vgl. Kap. 2.4.2) „konstitutionell stärker gefährdet sind und dieser Gefahr durch eine möglichst glaubwürdige und transparente Qualitätskontrolle begegnen müssen“.

Hochschulpolitische und gesetzliche Rahmenbedingungen

Die hochschulpolitischen Rahmenbedingungen, welche sich im Kontext des Bologna-Prozesses ergeben, wurden in dieser Arbeit bereits vorgestellt und diskutiert (vgl. Kap. 2.3.1). Hierbei wird ersichtlich, dass schon in der Bologna-Erklärung von 1999 eine europäische Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung vereinbart wurde. Im Kommuniqué von Berlin (Europäische Hochschulminister, 2003, S. 3) sowie im Kommuniqué von Bergen (Europäische Hochschulminister, 2005, S. 3) wurde die Förderung der Qualitätssicherung auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene bzw. die Umsetzung der „Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum“ (im Original "Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area") der "European Association for Quality Assurance in Higher Education" [ENQA] (2005; HRK, 2006d) als mittelfristige Priorität und Ziel festgeschrieben und im Kommuniqué von London

¹²⁰ Zum Sinn und zur Methodenkritik von Hochschulrankings wird an dieser Stelle nochmals auf Maak-Rheinländer (2004) verwiesen.

¹²¹ Weitere Informationen zur Exzellenzinitiative sind auf der Homepage der Deutschen Forschungsgemeinschaft (Link:<http://www.dfg.de/foerderung/programme/exzellenzinitiative/index.html>) zu finden. Zum Wettbewerb „Exzellente Lehre“ sei auf die Homepage www.exzellente-lehre.de verwiesen.

(Europäische Hochschulminister, 2007, S. 4–5) weiterführend thematisiert. Diese Standards und Leitlinien der ENQA wurden von allen Bologna-Unterzeichnerstaaten begrüßt und anerkannt und zur Umsetzung und Anwendung für die jeweilige nationale Ebene empfohlen (HRK, 2006d). Trotz der damit verbundenen Vereinbarungen und Erklärungen auf EU-Ebene ist Bildungspolitik gemäß dem EU-Vertrag und dem Subsidiaritätsprinzip noch immer vorrangig und letztendlich eine nationale Angelegenheit. In der Bundesrepublik Deutschland erfolgte die grundlegende rechtliche Regelung von Hochschulen und sonstigen Einrichtungen des tertiären Bereichs bisher über das Hochschulrahmengesetz und die Hochschulgesetze der Länder. Nach diesen Gesetzen unterliegen alle Hochschulen einer staatlichen Aufsicht. Diese Rechtsaufsicht bezieht sich auf alle Bereiche der Hochschulen. Hierbei sind die entsprechenden Landesgesetze sowie Beschlüsse bzw. Empfehlungen der KMK (2010), HRK (2006a, 2006b, 2006c, 2007e, 2008a) und des Akkreditierungsrates (2008, 2009) die entscheidenden rechtlichen Grundlagen sowie hochschulpolitischen Vorgaben für die Qualitätssicherung an Hochschulen in Deutschland und die Akkreditierung von Studiengängen (HRK, 2007c, S. 6).¹²² Obwohl die Hauptverantwortung für die Qualitätssicherung entsprechend dem Grundsatz der institutionellen Autonomie bei jeder Hochschule selbst liegt (HRK, 2007b, S. 5; HRK, 2007c, S. 14), müssen die Hochschulen bei der Auswahl, Implementierung und Anwendung ihres Qualitätsmanagementkonzeptes, inklusive der damit verbundenen Qualitätssicherungs- und Evaluationsmaßnahmen, neben den europäischen und nationalen insbesondere die länderspezifischen (gesetzlichen) Regelungen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung berücksichtigen (vgl. Abb. 4).

¹²² Eine Zusammenfassung zur Entwicklung der Qualitätssicherung im Hochschulbereich in Deutschland liefert Friedrich (2006, S. 6–11).

Gesetzliche Grundlagen	Sonstige Grundlagen
<p>HRG: (seit 01.10.2008 aufgehoben) § 6 Bewertung der Forschung, Lehre Die Arbeit der Hochschulen in Forschung und Lehre, bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie der Erfüllung des Gleichstellungsauftrags soll regelmäßig bewertet werden. Die Studierenden sind bei der Bewertung der Qualität der Lehre zu beteiligen. Die Ergebnisse der Bewertungen sollen veröffentlicht werden.</p> <p>Hochschulgesetze der Länder: (hier UG Saarland) § 5 Qualitätssicherung (1) Die Universität errichtet ein eigenes System zur Sicherung der Qualität ihrer Arbeit (3) An der Bewertung der Lehre wirken die Studierenden ... mit. (4) Die Universität trifft ... weitere Bestimmungen über Bewertungsverfahren und über die Veröffentlichung der daraus gewonnenen Ergebnisse.</p>	<p>OECD / UNESCO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gemeinsame Richtlinien zur Qualitätssicherung in der grenzüberschreitenden Hochschulbildung (Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education) <p>EU/Bologna-Prozess:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bologna-Erklärung (1999) ▪ Prager Kommuniqué (2001) ▪ Berliner Kommuniqué (2003) ▪ Bergener Kommuniqué (2005); Verabschiedung der Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area von ENQUA ▪ Londoner Kommuniqué (2007) ▪ Leuven-Kommuniqué (2009) ▪ Budapest/Wien-Kommuniqué (2010) <p>KMK:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ KMK-Beschluss zur Qualitätssicherung in der Lehre (KMK, 2005) ▪ KMK-Beschluss zur Qualitätssicherung in der Hochschulforschung (2006) ▪ KMK-Beschluss zum Wettbewerb „Exzellente Lehre“ (KMK, 2008) <p>HRK:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hochschulgesetzliche Regelungen zur Qualitätssicherung (HRK, 2001) ▪ Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (HRK, Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2006) ▪ Qualitätsoffensive in der Lehre – Ziele und Maßnahmen (HRK, Empfehlung des Senats, 2007) ▪ Qualitätsorientierte Hochschulsteuerung und externe Standards (HRK, Beiträge zur Hochschulpolitik 12/2007) ▪ Projekt Qualitätssicherung 2004–2006 ▪ Projekt Qualitätsmanagement 2007–2010 <p>AR:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Regeln des Akkreditierungsrates für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung (AR, 2008, 2009) <p>WR:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitfaden der institutionellen Akkreditierung (WR, 2008) ▪ Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium (WR, 2006; WR, 2010a) ▪ Stellungnahme zur Zukunft der institutionellen Akkreditierung nichtstaatlicher Hochschulen in Deutschland durch den Wissenschaftsrat (WR, 2009) ▪ Leitfaden der institutionellen Akkreditierung (WR, 2010) <p>Joint Committee on Standards for Educational Evaluation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Standards des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation & Sanders, 2006) <p>Gesellschaft für Evaluation: Standards für Evaluation (Gesellschaft für Evaluation)</p>

Abb. 4: Ausgewählte Grundlagen des Qualitätsmanagements bzw. der Qualitätssicherung an Hochschulen (tlw. speziell bezogen auf Lehre und Studium sowie auf nichtstaatliche Hochschulen)

Ziele und Strukturen des Qualitätsmanagements

Ein wesentliches Ziel des Qualitätsmanagements ist es laut dem Beschluss der KMK (2005, S. 6) „die Qualität und damit die Ergebnisse von Lehre und Studium durch entsprechende Studien- und Arbeitsbedingungen zu verbessern“. Dabei sollten u. a. die Anzahl und der Anteil der Studierenden innerhalb der Regelstudienzeit, die Studiendauer, die Studienerfolgsquote, die Lehr- und Prüfungsorganisation, die Betreuung der Studierenden, die Umsetzung der Studiengangkonzeption, die Studierbarkeit des Lehrangebots, die Prüfungs- und Benotungspraxis und der Verbleib der Absolventen als Indikatoren beachtet werden (KMK, 2005, S. 6–7). Hierbei betont die KMK (2005, S. 7), dass sowohl bzgl. der Prüfungs- und Benotungspraxis als auch bzgl. der Untersuchungen zum Verbleib der Absolventen besonderer Handlungsbedarf bestehe und die Hochschulen diesen Aspekten besondere Beachtung schenken sollten. Nach dem Positionspapier der HRK (2007c, S. 11) setzt eine qualitätsorientierte Hochschulsteuerung grundsätzlich voraus, dass alle Hochschulangehörigen mit den zentralen Begriffen Qualität, Qualitätssicherung und Evaluation die gleichen Ziele und Inhalte verbinden, ein gemeinsames, einheitliches Qualitätsverständnis aller Hochschulangehörigen vorliegt, eine Qualitätskultur etabliert wird, alle Hochschulangehörigen die Umsetzung der definierten Qualität in ihrer Arbeit anstreben, die Hochschule ihre Mitglieder zur Beteiligung an den Prozessen der Qualitätsentwicklung und -sicherung motiviert und Strukturen und Rahmenbedingungen schafft und Ressourcen bereitstellt, die Veränderungen ermöglichen, alle Hochschulangehörigen in die Entwicklung der Prozesse mit den dazugehörigen Entscheidungen mit einbezogen werden und alle Hochschulangehörigen in ihrem Arbeitsbereich für die Einhaltung der Qualität sowie für die Umsetzung der Veränderungen persönlich verantwortlich sind.¹²³

An der Mehrzahl der Hochschulen werden die Kernbereiche Forschung sowie Lehre und Studium getrennt evaluiert, so dass sich zwei gesonderte Qualitätskreise bilden (Nickel, 2007, S. 36). Inzwischen beginnen sich jedoch immer mehr ganzheitliche institutionsbezogene Evaluationsprozesse zu etablieren, in die neben den Kernbereichen Forschung und Lehre/Studium mit den Leitungstätigkeiten und Dienstleistungen alle Organisationsbereiche der Hochschule mit einbezogen werden (Nickel, 2007, S. 19) und in denen die „Qualitätsentwicklung als verbindendes und leitendes Prinzip der gesamten Hochschulsteuerung begriffen und verankert“ wird (HRK, 2007c, S. 7). Nach Carstensen und Hofmann (2004, S. 4) folgen die Qualitätskonzepte der Hochschulen dabei insgesamt einem „Paradigmenwechsel von der

¹²³ Trotz der Beschlüsse und Positionspapiere der KMK und HRK ist der Begriff Qualität in Lehre und Studium (vgl. Kap. 3.1) weiterhin unbestimmt und sind somit die mit ihm zusammenhängenden zentralen methodologischen Probleme nicht gelöst (Kromrey, 2001, S. 31; Kromrey, 2006, S. 252; Teichler, 2006, S. 170–171). Daher ist es die Aufgabe aller Angehörigen einer Hochschule, den Begriff genau zu bestimmen um hierdurch die methodologischen Probleme zu verringern bzw. zu lösen.

Qualitätswahrnehmung in den Leistungen einzelner Personen hin zu den Leistungen ... einer Hochschule oder ihrer konstitutiven Teile“. Hierbei wird sehr häufig ausdrücklich die Rolle der Studierenden (HRK, 2005) sowie der Absolventen (KMK, 2005, S. 7; HRK, 2007a) betont bzw. im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung in den Mittelpunkt gestellt (vgl. nachfolgend Kap. 4.3).

Verfahren des Qualitätsmanagements

Zu den ältesten und meistangewandten Qualitätsmanagementverfahren im Hochschulbereich gehören Evaluationsverfahren (HRK, 2004a, 2004b, 2004c; Nickel, 2007, S. 32; Schmidt, 2008, S. 7). Jedoch weist Kromrey (2005, S. 19) darauf hin, dass die Hochschule „ein besonders schwieriges Feld für die Evaluation“ ist. Dies führt Kromrey (2005, S. 20) u. a. auf die „außerordentliche Komplexität potentieller Evaluationsgegenstände im System Hochschule“, das nicht präzise beschreibbare Programm und auf das nicht konkrete Produkt zurück, „dessen Qualität [nicht] mit einem Satz von Qualitätsindikatoren durch standardisierte Messverfahren abgebildet werden kann“. Hinzu kommt, dass nach Kromrey (2005, S. 19) im Zusammenhang der Qualitätsdiskussion im Bereich Hochschule „fast immer ... Erkenntnisinteressen aus allen drei ‚frameworks‘ [Forschungs-, Kontroll- und Entwicklungsparadigma] gleichzeitig“ als unrealistisch hohe Erwartungshaltung mitschwingen. Im Kontext der Lehrveranstaltungsevaluation weist Rindermann (2003b, S. 409) darauf hin, dass es nur Sinn macht, eine Institution zu evaluieren, „wenn Möglichkeiten bestehen, auf Ergebnisse zu reagieren und förderliche Veränderungen einzuleiten“. Wie die Summe der bisherigen Studien zeigt, reicht die „bloße Durchführung“ von Lehrerevaluationen nicht aus, um eine Verbesserung der Lehre zu erzielen (Rindermann, 2003a, S. 241; Rindermann, 2003b, S. 408).

Spiel und Gössler (2001, S. 17) merken ferner kritisch an, „dass die Bewertung von Lehrveranstaltungen durch Studierende nur einen kleiner [sic] Teilaspekt im Gesamtspektrum der Evaluation universitärer Lehre darstellt und die entsprechenden Befunde daher nicht überinterpretiert werden dürfen“. Daher wurde im Zug des Bologna-Prozesses seitens der EU-Bildungsminister auch festgehalten, „dass das bestehende System der Qualitätssicherung der Lehre, im Wesentlichen bestimmt durch Lehrerevaluation und Studiengangakkreditierung, den gewandelten Anforderungen an Hochschulen ... nur noch zum Teil gerecht wird“ (HRK, 2007c, S. 6). Dies sollte mit den „Europäischen Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum“ (HRK, 2006d) verbessert werden. Diese europäischen Standards zur Qualitätssicherung umfassen mit der internen und externen Qualitätssicherung und der Qualitätssicherung der externen Qualitätssicherungsagenturen drei Teile. Dabei hat sich das zweistufige Verfahren der internen (Selbstbewertung/Selbstreport mit einer systematischen Bestandsaufnahme) und externen (Begutachtung durch Peers auf der Basis der Selbstreports und einer ein- bis zweitägigen Vor-Ort-Begutachtung mit abschlie-

Bendem schriftlichen Gutachten) Evaluation als Standard im System der Qualitätssicherung national wie international etabliert (HRK, 2007b, S. 7). Die Standards und Richtlinien zur internen Qualitätssicherung an Hochschulen beziehen sich erstens auf die Konzepte und Verfahren zur Qualitätssicherung, zweitens auf die Genehmigung, das Monitoring und die regelmäßige Überprüfung von Programmen und Abschlüssen, drittens auf die Beurteilung von Studierenden, viertens auf die Qualitätssicherung im Bereich des Lehrpersonals, fünftens auf die Ausstattung und Betreuung der Studierenden, sechstens auf die Datensysteme und siebentens auf die Information der Öffentlichkeit (HRK, 2006d, S. 9–10, S. 24–30).¹²⁴ Speziell für das QM von Lehre und Studium wird beispielsweise mit Lehrveranstaltungsevaluationen, Zufriedenheitsbefragungen von Studierenden, Tutoren- und Mentorenprogrammen, Messungen der Lernergebnisse (Learning Outcomes), Absolventenanalysen und Abbrecheranalysen (Heublein, Spangenberg & Sommer, 2003) eine Vielzahl von Instrumenten und Verfahren angewandt (HRK, 2007b; Nickel, 2008, S. 24).

Die HRK (2010, S. 4) hat wiederholt (1999, 2002, 2007, bisher letztmalig 2010) Umfragen zum Stand der Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen durchgeführt. In der Umfrage von 2010 gaben 56 % aller Hochschulen an, über ein hochschulweites Konzept der Qualitätssicherung zu verfügen (2007 lag der Wert noch bei 51,4 %). Dabei beziehen sich die vorliegenden Konzepte zu über 98 % auf den Bereich Lehre und Studium. Bei 47,7 % der Hochschulen ist ferner der Bereich der Forschung und bei knapp 50 % auch die Verwaltung mit in das Konzept der Qualitätssicherung einbezogen (HRK, 2010, S. 10). An knapp über 60 % der Hochschulen werden keine formalisierten QM-Verfahren durchgeführt, lediglich an 8,9 % der Hochschulen werden Verfahren nach DIN ISO 9000 ff., jeweils an 4,7 % TQM/EFQM-Modelle oder Verfahren der „Balanced Scorecard“ sowie an 7,9 % Benchmarking-Verfahren angewandt (23 % wenden andere Verfahren an) (HRK, 2010, S. 10). In der Umfrage von 2010 gaben 86,6 % der Hochschulen außerdem an, über einen zentralen, hochschulweiten Ansprechpartner für Qualitätssicherung zu verfügen (HRK, 2010, S. 7). Generelle verbindliche Empfehlungen oder Zielvereinbarungen mit Fristsetzung legten 10,3 % (2007: 7 %) der Hochschulen im Anschluss an die Qualitätssicherungsmaßnahmen fest. Bei dem größten Anteil der Hochschulen (38,9 % Universitäten, 33,3 % Fachhochschulen) folgten verbindliche Maßnahmen mit Fristsetzung meistens, aber nicht immer. In den weitaus meisten Fällen (85,7 % Universitäten, 78 % Fachhochschulen) fand dabei eine Überprüfung der abgeschlossenen Zielvereinbarungen statt (HRK, 2010, S. 14). Für die vorliegende Forschungsarbeit ist besonders das Ergebnis interessant, dass für die Mehrheit (75,6 %) der Hochschul-

¹²⁴ Dies kommt auch in § 5, Abs. 4 des Hochschulgesetzes des Saarlandes (Gesetz Nr. 1556 über die Universität des Saarlandes (Universitätsgesetz – UG) vom 23.06.2004 (ABl. Saarland 2004, 38, S. 1782 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 12.07.2006 (ABl. Saarland 2006, 33, S. 1226 ff.), zum Ausdruck: „Die Universität trifft in einer Ordnung Bestimmungen über die Bewertungsverfahren und über die Veröffentlichung der daraus gewonnenen Ergebnisse“.

leitungen von allen Instrumenten und Verfahren der Qualitätssicherung Absolventenstudien (vgl. Kap. 4) die größte Bedeutung haben (HRK, 2010, S. 15).

Auch für das Fernstudium (distance learning) existieren unter Beachtung von dessen Eigenheiten spezielle Modelle, Verfahren und Konzepte der Qualitätssicherung und des QM. Nach Dieckmann und Lehmann (2009, S. 14) sind hierbei Verbraucherschutzkonzepte im Sinne des FernUSG zwar notwendig und wichtig und auch der Appell an die Selbstverpflichtung im Sinne der „Praktischen Regeln für gute Fernlehre“ zwar „ehrenwert“, jedoch taugen sie nicht als umfassende QM-Konzepte. Ein ISO-kompatibles Modell der Fernstudienqualität stellt der DIN-Standard PAS 1037:2004 „quality specifications for distance learning providers“ dar, welcher speziell für den Fernunterrichtsbereich entwickelt und 2006 verabschiedet wurde und auf der seit 2004 für die Bildungsbranche etablierten und vom DIN, dem Deutschen Institut für Normierung, herausgegebenen PAS 1037 basiert (Dieckmann & Lehmann, 2009, S. 20–22).¹²⁵ Dieser für das Fernstudium neue Standard ist eine Spezifikation des QM-Stufen-Modells[®] der PAS 1037:2004, welche sich grundlegend auf alle Teilbereiche der Bildung bezieht und diese in einem komplexen und extern zertifizierungsfähigen QM verbindet, sich im Sinne eines umfassenden Qualitätskonzeptes auf die Einheit von Prozess- und Produktqualität bezieht und insgesamt 54 verbindliche Anforderungen aus den drei qualitätsmanagementrelevanten Bereichen Mensch, Prozesse und Produkte umfasst (Dieckmann & Lehmann, 2009, S. 21–22). Nach Dieckmann und Lehmann (2009, S. 22) liegt mit der PAS 1037:2004 quality specifications for distance learning providers „erstmal ein Standard vor, der den Besonderheiten von Distance-Learning-Anbietern hinsichtlich der Gestaltung der Kundenarbeit gerecht wird und damit zumindest weitgehende Ansätze eines [sic] Servicequalität des Fernstudiums aufnimmt“. Es bleibt abzuwarten, inwieweit dieser Standard insbesondere Beachtung bei den Akkreditierungen der Programme und Institutionen des Fernstudienbereiches finden wird, da es nach Dieckmann und Lehmann (2009, S. 14) nur eine einzige Akkreditierungsagentur in Deutschland gibt, die explizit den Besonderheiten des Fernstudiums Rechnung trägt.¹²⁶

In zahlreichen hochschulpolitischen Schriftstücken (HRK, KMK, AR, ENQA) wird durchgängig empfohlen bzw. gefordert, dass die Definition und Dokumentation (beispielsweise in

¹²⁵ „PAS“ steht für „Publicly Available Specification“. Die PAS 1037:2004 baut auf der ISO 9001:2000 auf und erweitert diese um die Bedingungen und Spezifika des Bildungsbereiches. Das ISO-Komitee hat sich darauf verständigt, die deutsche PAS 1037 als Grundlagendokument für eine neue ISO-Norm für Bildungsdienstleistungen zu nutzen. Am 1.09.2010 wurde das neue Managementsystem für Einrichtungen der Aus- und Weiterbildung, die ISO 29990, veröffentlicht (weitere Informationen hierzu sind zu finden unter <http://www.rkw-bb.de/475.html>).

¹²⁶ Am 1. September 2010 wurde mit der „ISO 29990 Lerndienstleistungen für die Aus- und Weiterbildung – Grundlegende Anforderungen an Dienstleistende“ ein neuer, international gültiger Standard für die Aus- und Weiterbildungsbranche geschaffen. Mit der Übernahme der ISO 29990 als DIN-Norm wird die PAS 1037 vermutlich formal auslaufen. Für weitere und detaillierte Informationen zur DIN ISO 29990 sei an dieser Stelle auf Rau et al. (2011) sowie auf die Homepage des Deutschen Instituts für Normung e. V. (www.din.de) verwiesen.

Form einer entsprechenden hochschulinternen Verordnung) eines eigenen Verständnisses von Qualität in Lehre und Studium (inkl. der Formulierung von Qualitätszielen) die Basis für die Entwicklung eines hochschulinternen Qualitätsmanagementkonzeptes sowie für die (follow up) Steuerungsprozesse sei. So fordert beispielsweise auch der Akkreditierungsrat (2008, S. 1), dass die Hochschule „als Grundlage für eine qualitätsorientierte Entwicklung und Durchführung der Studiengänge ... ein eigenes Verständnis von Qualität in Studium und Lehre entwickel[e] und dokumentier[e]“ und dieses sich in „einem umfassenden Konzept der Qualitätssicherung“ niederschläge. Wie dies von den beiden für den empirischen Teil dieser Arbeit relevanten Einrichtungen umgesetzt wird, soll im nachfolgenden Kapitel aufgezeigt werden.

3.3 Qualitätsmanagement der BSA – Privaten BA und der DHfPG

Laut ihren eigenen Angaben hat die BSA – Private BA bzw. die DHfPG auf der Basis der nationalen wie internationalen Standards eines zweistufigen Verfahrens ein umfassendes System zur Qualitätssicherung im Bereich Lehre und Studium entwickelt und etabliert (vgl. Abb. 5). Neben den externen Maßnahmen, wie z. B. der Akkreditierung sowie der Begutachtung und Zulassung der Studiengänge durch die Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht, sollen fortdauernd bestimmte standardisierte interne Qualitätssicherungsmaßnahmen (vgl. Abb. 5) durchgeführt werden.¹²⁷ Die Entwicklung und Umsetzung des gesamten Qualitätssicherungssystems obliegt dabei der akademischen Hochschulleitung, der Abteilung für Qualitätsmanagement sowie der pädagogischen Abteilung (Wissenschaftsrat, 2008a, S. 37).

Nach den Angaben der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG haben die Ergebnisse der internen Qualitätssicherungsmaßnahmen einen direkten Einfluss auf die Qualitätsentwicklung des Studiums und der Lehre. So fließen beispielsweise die Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluation direkt in die Gestaltung des Studienmaterials, die methodisch-didaktische Struktur der Präsenzphase und die kalkulierte zeitliche Positionierung des Studienmoduls innerhalb der zeitlichen Struktur des Studienganges ein. Notwendige Verbesserungen und Modifikationen, die sich aus den Befragungen der Studierenden ergeben, können somit halbjährlich über die genannten Revisionstermine (15. April und 15. Oktober) einfließen (Wissenschaftsrat, 2008a, S. 37).

¹²⁷ Absolventenbefragungen wurden bisher noch nicht durchgeführt. Dies soll mit der vorliegenden Arbeit beginnen.

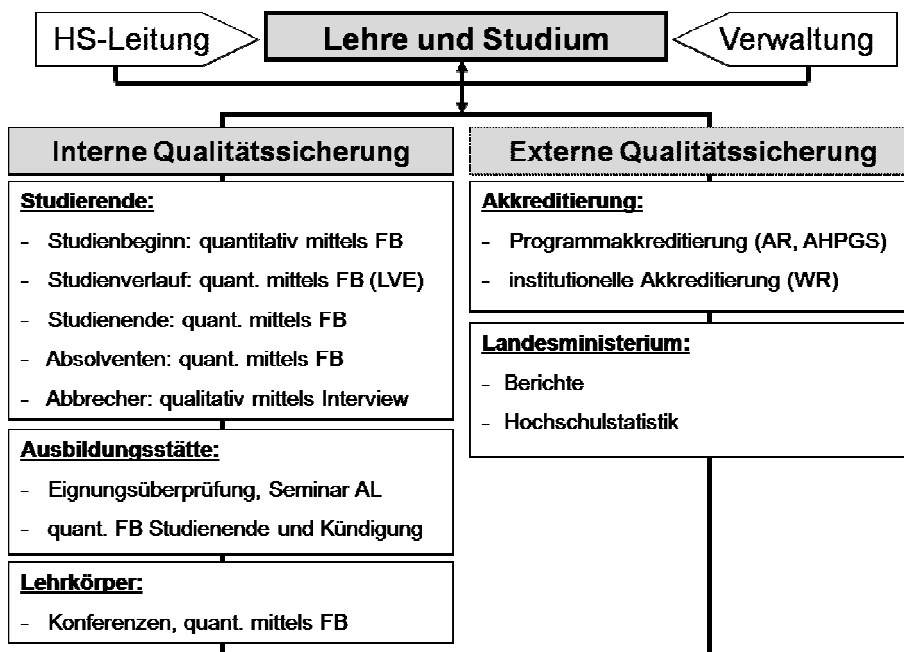


Abb. 5: Qualitätssicherung in Lehre und Studium der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement (FB = Fragebogen; LVE = Lehrveranstaltungsevaluation; AL = Ausbildungsleiter; AR = Akkreditierungsrat; AHPGS = Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Gesundheit und Soziales e.V.; WR = Wissenschaftsrat)

Nach der Stellungnahme des Wissenschaftsrats (2008a, S. 50) zur institutionellen Akkreditierung „ist die Qualität des Studiums“ an der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG „grundsätzlich gewährleistet“ da die Studiengänge akkreditiert sind.¹²⁸ Ferner konstatiert der Wissenschaftsrat (2008a, S. 8), dass die BSA – Private BA bzw. die DHfPG „eine ganze Reihe externer wie interner Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium etabliert hat“, die „insgesamt zu überzeugen“ vermögen (Wissenschaftsrat, 2008a, S. 50). Dessen ungeachtet spricht der Wissenschaftsrat (2008a, S. 8, S. 47) in seiner Entscheidung zur institutionellen Akkreditierung der DHfPG die Empfehlung aus, „die Einwerbung von Drittmitteln ..., vor allem auch zum Zwecke der Qualitätssicherung und -verbesserung“, energisch in Angriff zu nehmen.¹²⁹ Ferner spricht der Wissenschaftsrat (2008a, S. 47) in seiner Stellungnahme die Empfehlung aus, weitere Professuren einzurichten, um die Qualität in der Lehre und der Forschung weiterzuentwickeln¹³⁰, sowie „ein Qualitätskonzept für die Ausbildungsbetriebe und speziell für die Qualifikation der betrieblichen Ausbilder bei der Re-Akkreditierung vorzulegen“. Aufgrund der zuvor skizzierten allgemeinen

¹²⁸ Die Diplom-Studiengänge der BSA – Privaten BA wurden durch das zuständige Landesministerium staatlich anerkannt. Nach den erfolgreichen Erstakkreditierungen aller Bachelorstudiengänge 2005 bzw. 2006 sind die (Bachelor of Arts) Studiengänge Fitnessökonomie (am 14.05.2009 für 5 Jahre bis 30.09.2014), Gesundheitsmanagement und Ernährungsberatung (am 14.12.2010 für 7 Jahre bis 30.09.2018) reakkreditiert worden (weitere und aktuelle Informationen hierzu sind u. a. über die Homepage <http://www.ahpgs.de> der zuständigen Akkreditierungsagentur erhältlich). Alle akkreditierten Studiengänge sind durch das zuständige Landesministerium staatlich anerkannt.

¹²⁹ Zum Thema Drittmittelförderung an privaten Hochschulen sei weiterführend auf Frank, Hieronimus, Killius & Meyer-Guckel (2010, S. 49–51, S. 53–55) verwiesen.

¹³⁰ Dies sollte laut Zeitplan des Wissenschaftsrates (2008, S. 47) bis 2012 umgesetzt werden. Die DHfPG hat diese Empfehlung jedoch bereits im Jahr 2010 komplett erfüllt (persönl. Mitteilung).

hochschulpolitischen Entwicklungen sowie der institutionellen Akkreditierung erteilte der Senat der DHfPG der Abteilung Qualitätsmanagement sowie der pädagogischen Leitung den Auftrag, spätestens bis zur institutionellen Reakkreditierung durch den Wissenschaftsrat im Jahr 2012 „ein hochschuladäquates, alle Organisationsbereiche umfassendes und für die Anwender nützlich Qualitätsmanagementsystem“ (inkl. und insbesondere unter Einbindung der Absolventen) zu entwickeln und einzuführen (Deutsche Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement, 2008).¹³¹

4 Zum Forschungsstand von Absolventenstudien

Im Gegensatz zu diversen europäischen, mittel- und südamerikanischen Ländern waren Absolventenstudien bis vor einigen Jahren an deutschen Hochschulen deutlich weniger verbreitet und fußte die Absolventenforschung in Deutschland bisher insgesamt auf einer eher gering ausgeprägten Tradition.¹³² So zeigt beispielsweise eine Befragung, welche im Kontext des Netzwerkprojektes Gradua2 erfolgte (vgl. nachfolgend Kap. 4.1.2.2), dass im Zeitraum von 2000 bis 2005 lediglich 65 % der Hochschulen in Deutschland Absolventenstudien durchgeführt haben (Janson, 2008, S. 65).¹³³ Diese Unterschiede im internationalen Vergleich können u. a. auf unterschiedliche Bildungstraditionen, Mentalitäten, Studiensysteme, Finanzierungswege zurückgeführt werden. Nach Burkhardt, Schomburg und Teichler (2000, S. 14) ist auch zu beachten, dass in Deutschland „Absolventenstudien äußerst gestreut publiziert werden und zum Teil lediglich als ‚graue Literatur‘ zur Verfügung stehen“ und somit nur unvollständig dokumentiert werden.¹³⁴

Dagegen ist gegenwärtig in der deutschen Hochschullandschaft ein wahrer „Boom“ bezüglich Absolventenstudien auszumachen. So werden, nicht zuletzt bedingt durch den Bologna-Prozess (vgl. Kap. 2.3) sowie das mit diesem verbundene Akkreditierungskonzept des neuen dreistufigen Studiensystems, mittlerweile an der Mehrzahl der deutschen Hochschulen mehr oder minder regelmäßig Absolventenstudien durchgeführt. Die Zahl der unterschiedlichsten

¹³¹ Mit den von Capelan (2005) und Lutz (2007) durchgeführten Analysen liegen zwar bereits erste Ergebnisse zu Erfolgsaussichten bzw. Positionierungs- und Einsatzmöglichkeiten der Absolventen der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG vor – diese müssen jedoch in einem umfassenderen wissenschaftlichen Rahmen insbesondere durch Absolventenstudien ergänzt und aktualisiert werden.

¹³² Auch wenn Leitner (2009) in seiner Bilanz der 35 Jahre Absolventenstudien in Deutschland von einer langen Tradition spricht, ist dies nicht für den gesamten bzw. überwiegenden Bereich der Hochschulen zutreffend.

¹³³ Anteil der Hochschulen in ausgewählten Ländern, die Absolventenstudien durchführen: Frankreich über 90 %, Italien über 80 %, Spanien über 75 %, Portugal 74 %, Mexiko 85 %, Kolumbien 80 %, Argentinien 79 %.

¹³⁴ Deshalb ist es auch äußerst schwer nachzuvollziehen, von welchem Autor bzw. von welchen Autoren in welchem Jahr tatsächlich die ersten Absolventenstudien in Deutschland durchgeführt wurden (was für diese Arbeit auch nicht weiter von Bedeutung ist). Vermutlich ist die erste oder zumindest eine der ersten Absolventenstudien die Ende der 60er Jahre vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin durchgeführte Studie „Politikwissenschaftler im Beruf“.

Absolventenstudien ist sogar so stark angewachsen, dass bereits die Gefahr eines Informations-„Overkills“ diskutiert wird (Lenz et al., 2010, S. 11).

Absolventenstudie steht als Oberbegriff für eine Befragung von Hochschulabsolventen nach dem Studienabschluss, deren Spektrum

- nach der Verortung ihrer Durchführung (international vergleichende Studien, nationale Studien, bundeslandspezifische Studien, institutionelle Studien, fächerspezifische Studien),
- nach den Zielen und damit folglich nach der Fragestellung (retrospektive Beurteilung des Studiums, Beurteilung des Übergangs von Studium in den Beruf usw.),
- nach den aus den Zielen (und der Fragestellung) abgeleiteten Inhalten,
- nach dem Zeitpunkt (unmittelbar nach Studienende, einige Monate oder Jahre nach Studienende),
- nach dem Umfang der Zielpopulation (Vollerhebung oder Stichproben/Sample) und nicht zuletzt
- nach der Methodik (postalische und Onlinebefragung, telefonisches oder persönliches Interview, quantitativ oder qualitativ; Quer- oder Längsschnitt)

sehr unterschiedlich sein kann.

Im deutschen sowie im englischen Sprachraum werden, synonym oder in Verbindung mit einer Schwerpunktsetzung, z. B. mit Absolventenverbleib, (Absolventen-)Verbleibsstudie, Graduate Surveys, Follow-up Studies, Tracer Study auch verschiedene andere Begriffe für Absolventenstudien gewählt. Obwohl auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine differenzierende Definition nicht gefunden werden konnte, scheint der Begriff „Verbleibsstudie“ überwiegend im Kontext einer Befragung sonstiger Personen des Beschäftigungssystems (z. B. Arbeitgeber, Branchenexperten) zu den Absolventen im Arbeitsmarkt verwendet zu werden.¹³⁵

Nach Janson (2008, S. 63) waren der „Einsatz von Absolventenstudien und die Art ihrer Fragestellung ... immer von gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen und Geschehnissen geprägt“. Sie sind somit in die allgemeinen hochschul- und arbeitsmarktpolitischen Diskussionen eingebettet und sollen hierbei i.d.R. systematische Informationen zu den komplexen Beziehungen von Hochschulen bzw. Studium und dem Beschäftigungssystem, insbesondere zum Erfolg der Beschäftigungssituation und der beruflichen Tätigkeit der Ab-

¹³⁵ In der vorliegenden Arbeit werden ausschließlich und durchgängig die Begriffe Absolventenstudie und Absolventenbefragung gewählt, da diese Begriffe in der Mehrzahl der aktuell publizierten Absolventenstudien verwendet werden und auch zur Struktur und Thematik der vorliegenden Arbeit passen.

solventen, liefern (Janson & Teichler 2007, S. 5).¹³⁶ Erfolg in der Beschäftigungssituation bzw. im Beruf wird nach Teichler (2003, S. 145–146) dabei überwiegend anhand der folgenden Indikatoren beurteilt:

- geringe Arbeitslosenquote¹³⁷,
- relativ glatter Übergang in das Beschäftigungssystem (z. B. gemessen am Aufwand und der Dauer der Suche),
- wenig prekäre Arbeitsverhältnisse bzw. problematische Beschäftigungssituationen (wie z. B. häufige und langdauernde Praktika, befristete Verträge),
- beruflicher Erfolg in ‚vertikaler‘ Hinsicht (z. B. gemessen am Status, der Position, dem Einkommen),
- beruflicher Erfolg in ‚horizontaler‘ Hinsicht (enge Beziehung von Studium und Beruf, z. B. studienfachaffine Beschäftigung, weitgehende Verwendung der im Studium erworbenen Kompetenzen).

Im Gegensatz zu Absolventenstudien sind nach Teichler (2003, S. 146) die „strukturkonservativen“ Daten aus den amtlichen Bildungs- und Arbeitsmarktstatistiken alleine nicht ausreichend, um die komplexen Beziehungen von Hochschulen bzw. Studium und dem Beschäftigungssystem vollständig darzustellen, da diese i.d.R. nur einfache statistische Kennzahlen und Daten liefern (bspw. die Anzahl und Quote der Erwerbstätigen und Arbeitslosen mit Hochschulabschlüssen), die in ihrer Aussagekraft auf die quantitativ-strukturelle Entwicklung der (einzelnen) Hochschulen bzw. des (kompletten) Hochschulwesens begrenzt sind.

Nach dem „Graduate Follow-Up Instruments and Recommendations Manual“ des Gradua2-Netzwerkes und der Columbus Association sind i.d.R. die folgenden Themen in einer Absolventenstudie grundlegend inkludiert (Gradua2 Network & Columbus Association 2006, S. 18):

- Absolventenprofil: Hauptcharakteristiken (sozioökonomische und demografische Daten, akademischer Werdegang) und abgeschlossene Studiengänge der Absolventen,

¹³⁶ Diese „Beziehungsdiskussion“ ist nicht neu, sondern zieht sich nahezu durch die gesamte Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte der Universitäten bzw. Hochschulen (vgl. Kap. 2.1). Insbesondere seit der Phase der Moderne (vgl. Kap. 2.1.3) wird die Beziehung von Hochschulen bzw. Studium und Beruf von gesellschaftlich-wirtschaftlichen Bezugs- und Machtverhältnissen und damit der strittigen Fragestellung beeinflusst, wie stark sich Hochschulen bzw. das Studium an den Bedürfnissen des Beschäftigungssystems orientieren müssen bzw. dürfen.

¹³⁷ Zum Anteil der Beschäftigten in Abhängigkeit vom Bildungsstand sei auf den OECD-Bericht „Bildung auf einen Blick 2010“ verwiesen. Hiernach sind in den OECD-Ländern die Chancen, beschäftigt zu sein, für Absolventen des Tertiärbereichs größer als für Nichtakademiker. Durchschnittlich sind fast 85 % der Absolventen des Tertiärbereichs in Beschäftigung. Laut OECD erhöht eine Hochschulausbildung die Beschäftigungschancen ganz generell und auch die Chancen, in wirtschaftlich schwierigen Zeiten den Arbeitsplatz zu behalten. Im Durchschnitt aller OECD-Länder stellen sich die Erwerbslosenquoten nach dem Bildungsstand wie folgt dar: Absolventen Tertiärbereich nicht über 4 %, Absolventen des Sekundärbereichs II weniger als 7 %, für alle anderen mit Ausbildung unterhalb des Sekundärbereichs II seit 1997 schon mehrfach über der 10-Prozent-Marke (Organisation zur wirtschaftlichen Zusammenarbeit und Entwicklung, 2010, S. 111-112). 71 % der 25- bis 29-jährigen Absolventen des Tertiärbereichs der OECD-Länder insgesamt finden eine Beschäftigung als Akademiker (Organisation zur wirtschaftlichen Zusammenarbeit und Entwicklung, 2010, S. 391).

- Beziehung und Bindung der Absolventen zum Arbeitsmarkt (inklusive der Beschäftigungssituation),
- Beziehung und Bindung der Absolventen zu ihrer Hochschule (inklusive der Zufriedenheit mit den von der Hochschule angebotenen Bildungsdienstleistungen),
- der Übergang von der Hochschule zum Arbeitsplatz (dabei Beachtung, wie die Kompetenzen der Absolventen, die Bedingungen des Arbeitsmarktes, die Erwartungen der Arbeitgeber und die Dynamik der Übergangsmechanismen als determinierende Beziehungen zwischen Abschluss und Anfangsbeschäftigung interagieren),
- Analyse des Ausmaßes, inwieweit der Erfolg der Absolventen bzgl. des Arbeitsplatzes und der Tätigkeit mit bestimmten subjektiven und objektiven Indikatoren (Gehalt und Status, Anwendung des während des Studiums erworbenen Wissens bei der Arbeit, interessante und zufriedenstellende Arbeit) zusammenhängt,
- eingehende Beschreibungen der Zusammenhänge zwischen den erworbenen Kompetenzen und den gegenwärtigen Arbeitsaufgaben,
- das Ausmaß, in dem die Bedingungen und Maßnahmen ebenso wie die Erfahrungen des Studiums für den anschließenden Arbeitsplatz und die anschließende Tätigkeit tatsächlich eine Rolle spielen,
- die Auswirkung der Motive, Erwartungen und Vorstellungen der Studierenden bei deren späteren Entscheidungen und tatsächlichen Karriere- und Berufswegen.

Burkhardt et al. (2000, S. 13) führen in ihrer methodischen Übersicht die folgenden zentralen Werte von Absolventenstudien auf:

- Einblick in den Verlauf des Studiums, den Übergang zur Beschäftigung und in die Berufsbiografie,
- detailliertes Aufzeigen der Übergangs- und Berufsstartsituation,
- detaillierter Überblick über die beruflichen Aufgaben und deren Bewältigung mit – im Vergleich zur Tätigkeitsanalyse – begrenztem Erhebungsaufwand,
- Ergänzung der ‚objektiven‘ Strukturdaten zur Beschäftigung und Tätigkeit durch Erkenntnisse und Einschätzungen der Absolventen,
- explizite Thematisierung der beruflichen Wirkungen des Studiums.

Mit der Durchführung von Absolventenstudien werden ferner die unterschiedlichen gegenwärtigen hochschulpolitischen Forderungen im Kontext des Bologna-Prozesses im Allgemeinen (HRK2007a, S. 75–92; KMK 2005, S. 7, S. 9) sowie von Akkreditierungen (Akkreditierungsrat 2009, S. 12, S. 24, S. 25; Wissenschaftsrat 2010a, S. 45) im Speziellen erfüllt. Außer als Auskunftsmittel nach dem Verbleib, den Beschäftigungsbedingungen und der Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen der neuen Studiengänge, insbesondere derjenigen

mit einem Bachelorabschluss, werden Absolventenstudien hierbei auch als ein Instrument der Qualitätsentwicklung (Janson, 2008, S. 62–67) innerhalb des Qualitätsmanagements an Hochschulen (Reimer, 2008, S. 68–73) angesehen (vgl. Kap. 4.2).

Wie bereits dargelegt, kann der Aufbau und die Struktur von Absolventenstudien nach dem Level bzw. der Verortung ihrer Durchführung, nach den Zielen und damit folglich nach der Fragestellung, nach Inhalten, nach dem Zeitpunkt, nach dem Umfang der Zielpopulation sowie nach der Methodik sehr unterschiedlich sein. In diesem Zusammenhang weisen Burkhardt et al. (2000, S. 4) in ihrer methodischen Übersicht auf ein Kernproblem der Absolventenforschung in Deutschland hin: Die Anlagen der Absolventenstudien sind zu verschieden, „um leicht ein Bild zur Repräsentativität zu gewinnen und die Ergebnisse vergleichend zu betrachten“. Dies wird auch anhand der nachfolgend in Kapitel 4.1 aufgeführten Absolventenstudien ersichtlich. Speziell von hochschulübergreifenden Stellen durchgeführte, kooperative Absolventenstudien sollen das von Burkhardt et al. (2000, S.14) beschriebene Problem lösen und zur Vergleichbarkeit der Ergebnisse (je nach der Zielsetzung auf internationaler, bundes- und landesweiter Ebene) beitragen. Im Unterschied zu anderen Ländern (z. B. Frankreich, Großbritannien, Japan, den USA) verfügt das deutsche Hochschulsystem, u. a. aufgrund der föderalistischen Bedingungen, jedoch nicht über ein einziges, gemeinschaftlich-institutionell verankertes System für Absolventenstudien. Auch wenn die Initiatoren der unterschiedlichen aktuell laufenden hochschulübergreifenden Projekte und Maßnahmen (vgl. Kap. 4.1), wie die HIS-Absolventenstudien, das Kooperationsprojekt Absolventenstudien (INCHER Kassel) sowie die bundesländerspezifischen Absolventenstudien in Bayern, Rheinland-Pfalz und Sachsen argumentieren, „dass sich trotz einiger Überschneidungen die Ziele und Schwerpunkte der einzelnen Studien durchaus voneinander unterscheiden“ (Lenz et al., 2010, S.11), wäre es aus ökonomischer bzw. finanzieller Sicht erstrebenswert, wenn hier vergleichbar zu anderen Ländern eine Fokussierung auf ein einziges System erfolgen würde.

Ein Großteil der Absolventenstudien in Deutschland wurde bislang, als ein Element von Qualitätssicherung und Akkreditierung und/oder als ein Element institutioneller Entwicklungs- und Profilierungsstrategien, hochschulintern, jedoch mehrheitlich begrenzt auf ausgewählte Studiengänge oder Fakultäten durchgeführt.¹³⁸ Für hochschulinterne Absolventenstudien werden die folgenden Vorteile diskutiert:

- Problemorientierung,
- hoher Einfluss auf die Gestaltung und Durchführung der Studie,
- ausreichende Fallzahlen für eine Analyse auf Fachbereichs-/Studiengangsebene,

¹³⁸ Da ihre Zahl kaum überschaubar ist und diese Studien „wie Pilze aus dem Boden schießen“ (Lenz et al., 2010, S. 11), wird in dieser Arbeit auf eine umfassende Vorstellung von Studien einzelner Hochschulen verzichtet. Zu beachten ist auch, dass bisher nur wenige Hochschulen in Deutschland (u. a. TU Dresden, Universität Kassel) hochschulweite, interne Absolventenstudien etabliert haben.

- Berücksichtigung von Spezifika der Hochschule und Fachbereiche/Studiengänge,
- Entscheidungsnähe,
- höhere Beteiligung der Absolventen (Alma-Mater-Effekt).

Mit der Zunahme ihrer Anzahl und strukturellen Vielfalt hat sich auch die Methodik der Absolventenstudien verändert. Wurde bis in die 90er Jahre die Mehrzahl der Absolventenbefragungen fast ausschließlich postalisch durchgeführt (Burkhardt et al., 2000), so werden heute vermehrt gemischte Verfahren (Wahlmöglichkeit zwischen postalisch und online für die Teilnehmer) oder auch ausschließlich Onlinebefragungen angewandt. Erstaunlich ist hierbei jedoch, dass in den wenigsten Absolventenstudien, in denen gemischte Verfahren angewandt werden, mögliche Methodeneffekte untersucht werden, obwohl diese in der einschlägigen Literatur explizit diskutiert werden (Dresel & Tinsner 2008; Pitsch, Maats & Emrich 2009, S. 20; Taddicken 2007, S. 85–86; vgl. Kap. 5.3).

4.1 Befunde von Absolventenstudien zu Studienverlauf und Berufseintritt

Im folgenden Kapitel werden Ergebnisse aus ausgewählten bzw. exemplarischen internationalen wie nationalen Absolventenstudien zusammengefasst, um auf typische Untersuchungsergebnisse hinzuweisen. Hierbei wird kein vollständiger Überblick angestrebt, da alleine die Ergebnisse von Absolventenstudien in Deutschland zu facettenreich sind, „um sie handlich zu einer Bilanz zu verdichten“ (Teichler, 2003, S. 148). Hinzu kommt, dass die Untersuchungsdesigns sehr unterschiedlich sind und es insbesondere an standardisierten Erhebungsverfahren fehlt.

4.1.1 Befunde aus internationaler Sicht

4.1.1.1 CHEERS- und REFLEX-Studie

Die erste systematisch vergleichende Absolventenstudie in Europa ist die im Jahr 1999 durchgeführte CHEERS-Studie.¹³⁹ Durch die Einbeziehung von 12 Ländern sollte ein umfassender internationaler Vergleich zu Themen wie individuellen Merkmale der Absolventen, Studienverlauf, Bewertung der Studienbedingungen, Übergang in die Erwerbstätigkeit, Zusammenhang von Studium und Beruf, Beschäftigungsbedingungen und Berufszufriedenheit ermöglicht werden.¹⁴⁰ Als Nachfolgestudie wurde 2005 mit einer Beteiligung von 15 Ländern die REFLEX-Studie (The Flexible Professional in the Knowledge Society) durchgeführt

¹³⁹ CHEERS steht für Careers after Higher Education – A European Research Study, welche vom INCHER-Kassel initiiert und koordiniert wurde.

¹⁴⁰ Davon 11 Länder aus Europa und zusätzlich Japan als ein außereuropäisches, wirtschaftlich fortgeschrittenes Land.

(Schomburg, 2008, S. 52; Schomburg & Teichler, 2006). An der REFLEX-Befragung nahmen fast ausschließlich Absolventen der traditionellen Studiengänge teil (Schomburg, 2008, S. 52), da bis zum Zeitpunkt der Studie noch zu wenige, im Kontext des Bologna-Prozesses vereinheitlichte Studienabschlüsse vorlagen. Daher ist bei den Ergebnissen (Schomburg, 2008, S. 51–63) dieser Studie zu beachten, dass zum Teil recht unterschiedliche Hochschulformen und -typen der untersuchten Länder international verglichen wurden. Ergänzend muss auch beachtet werden, dass sich die Absolventen bezüglich Lebensalter, Geschlecht und sozialer Herkunft zwischen den Ländern sowie beim Vergleich der Abschlussarten bzw. Hochschultypen auch innerhalb der Länder stark unterscheiden.

So waren zwar insgesamt mehr als die Hälfte der ca. 40.000 befragten Hochschulabsolventen Frauen, differenziert nach Ländern und Abschlussarten zeigten sich bei der Geschlechterverteilung jedoch große Unterschiede (geringster Frauenanteil mit 28 % bei Absolventen der schweizerischen Fachhochschulen, dagegen höchster Frauenanteil mit 73 % bei den Absolventen französischer Universitäten mit dem Abschluss *Maîtrise*). Auch bezüglich des Alters bei Studienabschluss (Durchschnitt gesamt 26,1 Jahre) ergaben sich deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Am jüngsten waren die Absolventen der belgischen Hochschule mit im Mittel 23,2 Jahren, am ältesten waren dagegen die Absolventen der norwegischen Universitäten (28,8), der finnischen Universitäten (28,8), der deutschen Fachhochschulen (28,3) und Universitäten (28,1), der schweizerischen Fachhochschulen (28,3) sowie der österreichischen Universitäten (28,2). Diese starken Differenzen bzgl. des Alters bei Studienabschluss erklären sich nach Schomburg (2008, S. 54–55) zum Teil aus den Unterschieden des durchschnittlichen Alters bei Studienbeginn (am niedrigsten an belgischen Universitäten mit 18,5 Jahren, am höchsten an schweizerischen Fachhochschulen mit 24,5 Jahren) sowie zum Teil aus den Unterschieden der durchschnittlichen Studiendauer (am niedrigsten beim Bachelorabschluss im Vereinigten Königreich mit 3,2 Jahren, am höchsten beim *Laurea*-Abschluss in Italien mit 6,9 Jahren).

Die Ergebnisse der REFLEX-Studie zeigen auch, dass zwischen den einzelnen Ländern in Europa sowie zwischen den Abschlussarten innerhalb der einzelnen Länder sehr große Unterschiede bezüglich des sozialen Status der Herkunftsfamilie der Absolventen bestehen. So dominieren unter den Absolventen deutscher (72 %) und belgischer (70 %) Universitäten am stärksten die Akademikerkinder, während unter den Absolventen italienischer (11 %) und spanischer (11 %) Hochschulen am wenigsten Akademikerkinder vertreten sind. Interessant ist in diesem Zusammenhang der Befund, dass in den meisten Ländern bei den Absolventen der stärker anwendungsorientierten und kürzeren Studiengänge weniger Akademikerkinder zu finden sind.

Nach dem Überblick von Schomburg (2008, S. 55–61) zeigt die REFLEX-Studie entgegen den vielfach diskutierten, mutmaßlichen Folgen der Expansion der Hochschulbildung sowie

der als prekär empfundenen Arbeitsmarktsituation insgesamt auf, dass in den meisten europäischen Ländern für die Absolventen der Übergang von der Hochschule in eine erste Beschäftigung recht gut verlaufen ist und prekäre Beschäftigungsbedingungen insgesamt (insbesondere 4 bis 5 Jahre nach Studienende) eher selten sind.¹⁴¹ Dies ist nach Schomburg (2008, S. 55–61) durch die folgende Befunde belegt:

- In den meisten Ländern liegt die durchschnittliche Dauer der Beschäftigungssuche bei 4,5 Monaten (Median: 3 Monate) bei relativ geringen Unterschieden zwischen den einzelnen Ländern und den Abschlussarten (nur in Spanien, Italien und Japan dauert die Suche im Mittel länger als 6 Monate).
- Mit durchschnittlich 5,6 Monaten ist die Zeitspanne vom Studienabschluss bis zur Aufnahme der ersten Beschäftigung etwas länger. Diese Zeit des Übergangs in den Beruf ist in einigen Ländern bei Absolventen kürzerer Studiengänge an Universitäten oder stärker anwendungsorientierter Hochschultypen deutlich kürzer als bei Absolventen längerer, wissenschaftsorientierter Studiengänge (z. B. Schweiz: FH: 2,3 Monate, Uni: 5,3 Monate; Deutschland: FH: 3,4 Monate, Uni: 5,8 Monate; Belgien: FH: 6,2 Monate, Uni: 8,1 Monate).
- In den ersten 4 bis 5 Jahren nach dem Studienabschluss wechselt die Mehrheit der Absolventen (61 %) mehr als einmal die Beschäftigung (im Vergleich zwischen den Ländern reicht die Spannweite von 43 % bei Absolventen von tschechischen und japanischen Hochschulen bis zu ca. 75 % bei den Absolventen spanischer Hochschulen).
- Laut Schomburg (2008, S. 57) ist die Arbeitslosigkeitserfahrung unter den Absolventen recht verbreitet, denn auf alle Länder bezogen waren 37 % der Absolventen mindestens einmal von Arbeitslosigkeit betroffen (mit 60–65 % am häufigsten die Absolventen spanischer Hochschulen). Dagegen reduzierte sich der Anteil der Arbeitslosen zum Zeitpunkt der Befragung (also 4 bis 5 Jahre nach dem Studienabschluss) auf 5 %.
- Die Absolventen sind in ihrer ersten Beschäftigung nach Studienabschluss zwar überwiegend (zu 81 %) vollzeitbeschäftigt, davon wiederum jedoch nur knapp 50 % mit einem unbefristeten Vertrag. Erst 4 bis 5 Jahre nach Studienabschluss verfügt die Mehrzahl (77 %) über eine unbefristete Beschäftigung. Anhand dieser Ergebnisse konstatiert Schomburg (2008, S. 58), dass prekäre Beschäftigungsverhältnisse 4 bis 5 Jahre nach Studienabschluss eher selten sind (vgl. hierzu auch Kap. 4.1.2.3).

¹⁴¹ Dabei ist jedoch zu bedenken, dass exogene Faktoren vermutlich nicht berücksichtigt wurden. Da die CHEERS- und die REFLEX-Studie vor der weltweiten bzw. europaweiten Finanz- und Wirtschaftskrise durchgeführt wurden, wäre ein Vergleich mit aktuellen Daten (insbesondere für Länder wie Griechenland und Spanien) sehr interessant.

- Die Mehrzahl (69 %) der Absolventen sind insgesamt in Berufen tätig, die allgemein einen Hochschulabschluss voraussetzen (bei der CHEERS-Studie wurde mit 70 % fast der gleiche Wert ermittelt). Jedoch ist die Spannweite zwischen den Ländern von 35 % in Japan bis 90 % in Finnland, Österreich und Norwegen recht groß.
- Das durchschnittliche Bruttojahreseinkommen, welches nach Schomburg (2008, S. 59) „häufig als das zentrale Maß für die Bewertung der Hochschulausbildung“ gilt, lag bei vollzeitbeschäftigten Absolventen in Deutschland (Uni: 3.950 EUR; FH: 4.255 EUR), Norwegen (Uni: 4.391 EUR) und der Schweiz (Uni: 4.357 EUR; FH: 4.345 EUR) am höchsten, dagegen bei vollzeitbeschäftigten Absolventen in der Tschechischen Republik (Master: 935 EUR; Bachelor: 881 EUR), Estland (Bachelor: 971 EUR), Portugal (Licenciatura: 1.403 EUR), Spanien (Kurzstudium: 1.430 EUR; Licenciatura: 1.641 EUR) und Italien (Kurzstudium: 1.726 EUR; Laurea: 1.761 EUR) am niedrigsten. Diese Unterschiede zwischen den Ländern erscheinen weniger stark ausgeprägt, wenn sie nach der jeweiligen Kaufkraft bereinigt werden. Im geschlechtsspezifischen Vergleich verdienten vollzeitbeschäftigte Frauen insgesamt 24 % weniger als Männer.
- Nach Einschätzung der Mehrzahl der Absolventen besteht zwischen ihrem Studium und ihrem Beruf ein Zusammenhang, denn 86 % halten ihre berufliche Position für angemessen und 83 % sehen ihre berufliche Tätigkeit in einem engen fachlichen Zusammenhang mit ihrem Studienfach.
- Auch die Zufriedenheit mit der beruflichen Tätigkeit ist insgesamt recht hoch (67 % äußern sich „zufrieden“). Unterschiede zwischen den Ländern sowie nach Abschlussart und Hochschultyp innerhalb der Länder waren bei diesen subjektiven Bewertungen durch die Absolventen weniger ausgeprägt als bei den objektiven Kriterien des Berufserfolges. Schomburg (2008, S. 60) interpretiert dies damit, dass in den einzelnen Ländern „unterschiedliche Akzentsetzungen des Studiums und entsprechende Ausrichtungen der Erwartungen der Absolventen korrespondieren“.

Zusammengefasst bieten nach Schomburg (2008, S. 61-62) die empirischen Befunde der REFLEX-Studie¹⁴² im Kontext der Hochschulexpansion „wenig Unterstützung für eine pessimistische Sichtweise der Entwicklung des Arbeitsmarktes für Hochschulabsolventen“ in Form prekärer Beschäftigungsverhältnisse und eines „Down-Grading“ von Positionen.¹⁴³ Schomburg (2008, S. 62) merkt auf der Basis der Befunde ergänzend kritisch an, dass die im Kontext des Bologna-Prozesses als Ziel gesetzten „Vereinheitlichungsbestrebungen“ die

¹⁴² In großen Teilen bestätigen die Befunde der REFLEX-Studie (2005) die Befunde der CHEERS-Studie (1999).

¹⁴³ Jedoch gilt zu bedenken, dass dabei keine konjunkturellen und demografischen Rahmenbedingungen ergänzend betrachtet wurden.

Heterogenität und Unübersichtlichkeit der Beziehungen von Studium und Beruf nicht reduzieren, sondern vermutlich eher sogar erhöhen werden.

4.1.1.2 Befunde aus den USA

Wie bereits an anderer Stelle erörtert (vgl. Kap. 2.1.3), nehmen die Hochschulen der USA, insbesondere gemessen an internationalen Hochschulrankings, weltweit eine führende Stellung ein. Ferner wurden die ersten Absolventenstudien in den USA bereits in den 20er Jahren des 19. Jahrhunderts durchgeführt, womit die Absolventenforschung in den USA eine lange Tradition hat. Daher sollen in dieser Arbeit auch ausgewählte zentrale Befunde der Absolventenforschung in den USA vorgestellt werden. Für die Einschätzung der Funktion von Absolventenstudien in den USA ist es nach Reinfeld und Frings (2003, S. 282) jedoch wichtig, bestimmte Hintergründe zu kennen. So werden die Chancen US-amerikanischer Absolventen in hohem Maße von dem Namen respektive dem Ranking der Hochschule und nicht von der Art des Hochschulabschlusses beeinflusst. Daher ist u. a. auch aufgrund des nahezu unüberschaubaren Studienangebotes der Wettbewerb zwischen den einzelnen Hochschulen in den USA recht groß. Nach Weerts (2009, S. 36) sind in den USA die beiden wichtigsten Gründe für die Auswahl einer Hochschule „Academic Reputation“ (56 %) und „Graduates getting good jobs“ (51 %). Die von den einzelnen Hochschulen durchgeführten Absolventenbefragungen sowie die hochschulübergreifenden landesweiten Repräsentativitätsbefragungen beschränken sich demzufolge fast ausschließlich auf Fragen zum momentanen Erwerbsstatus, der beruflichen Position und dem Einkommen. Dagegen sind Fragen zur retrospektiven Beurteilung des Studiums, aus denen Zusammenhänge zwischen den Studienbedingungen und dem beruflichen Erfolg abgeleitet werden könnten, eher selten. Hierbei sind folgende Ergebnisse festzuhalten:

- Mit der im Gegensatz zu Europa in den USA früher einsetzenden Hochschulexpansion (Studienanfängerquote 1950 ca. 10 %; um 1970 bei über 40 % und in den achtziger Jahren geschätzt auf 50 %) setzte in den USA auch „die Diskussion über Probleme des Beschäftigungssystems, die wachsende Zahl von Hochschulabsolventen aufzunehmen und deren Qualifikation zu verwerten“, früher ein als in Europa (Teichler, 2003, S. 164).
- Ein Hochschulabschluss scheint sich auch in den USA auszuzahlen. Abgesehen von gewissen Schwankungen, liegt z. B. das relative Mehreinkommen von männlichen Hochschulabsolventen höher als das relative Mehreinkommen von Oberschulabsolventen (Teichler, 2003, S. 166).
- Die Arbeitslosenquoten unterscheiden sich abhängig vom Bildungsniveau „dramatisch“ (Teichler, 2003, S. 166). So haben Oberschulabsolventen ein dreimal so hohes

Risiko der Arbeitslosigkeit wie Personen, welche mindestens einen Bachelorabschluss vorweisen können.

- Ebenso wie in Europa (vgl. Ausführungen zu den Ergebnissen der REFLEX-Studie) wurde auch in den USA im Kontext der Hochschulexpansion diskutiert, dass es zu einer „over-education“ kommen werde, bei der „sich viele Hochschulabsolventen mit Jobs abzufinden hätten, für die man im Grunde keine Hochschulabsolventen brauche“ (Teichler, 2003, S. 168). Die Ergebnisse hierzu zeigen ein differenziertes Bild:

Die fähigen und erfolgshungrigen Studenten machen in „professionellen“ Fächern Karriere. Die wissenschaftlich weniger befähigten Studenten wählen „vocational“-Fächer und gehen nach dem Hochschulabschluss in mittlere oder manuelle Berufe. Wer dagegen an nicht direkt berufsvorbereitenden Studien festhält, gerät nach solchen Einschätzungen zunehmend zwischen die Stühle und muss in besonderem Maße mit Tätigkeiten rechnen, in denen die im Studium erworbenen Kompetenzen nur bedingt zur Geltung kommen. (Teichler, 2003, S. 168)

4.1.2 Befunde aus nationaler Sicht

4.1.2.1 Metastudie zu Absolventenstudien der 90er Jahre in Deutschland

Ausgehend von einer vom Wissenschaftsrat 1999 veröffentlichten „Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulbildung und Beschäftigungssystem“ wurde von Burkhardt et al. (2000) eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Metastudie mit dem Ziel durchgeführt, eine methodische Übersicht zu den wichtigsten Ergebnissen von Absolventenstudien im Deutschland der 90er Jahre zu erstellen und zugänglich zu machen.¹⁴⁴ Hierbei wurden neben der Bibliografie von ca. 250 Absolventenstudien ca. 80 Absolventenstudien ausführlich analysiert sowie zusammengefasste Berichte zu ausgewählten Fachrichtungen erstellt. Obwohl diese Metastudie schon vor längerer Zeit durchgeführt und veröffentlicht wurde, hat sie bis heute eine hohe Bedeutung und kann auf ihrer Grundlage auch ein Vergleich in der Zeitreihe bei aktuellen Absolventenstudien vorgenommen werden. Daher sollen nachfolgend ihre zentralen Befunde aufgeführt werden:

- Arbeitslosigkeit: Die Quote der unter den Erwerbspersonen mit Hochschulabschluss registrierten Arbeitslosigkeit lag mit 4 bis 5 % etwa halb so hoch wie in der Erwerbsbevölkerung insgesamt. Vergleichbar mit den Ergebnissen der REFLEX-Studie waren dagegen in der Phase unmittelbar nach dem Studienabschluss (hier konkret in den

¹⁴⁴ Jedoch fehlen in dieser Metastudie Absolventenstudien mit Bezug zu einigen speziellen Fachrichtungen respektive Wissenschaftsfeldern, wie beispielsweise den Sportwissenschaften, obwohl für diese auch entsprechende Absolventenstudien vorliegen.

beiden ersten Jahren) eine oder mehrere Phasen der Arbeitslosigkeit mit mehr als 20 % sehr verbreitet. Burckhardt et al. (2000, S. 15–16) geben in diesem Zusammenhang ergänzend zu bedenken, dass einerseits kurze Phasen der Arbeitslosigkeit als „Sucharbeitslosigkeit“ interpretiert werden können, andererseits sich einige Absolventen aus unterschiedlichen Gründen nicht als Arbeitslose einstufen und melden, obwohl sie in gewissen Phasen ohne Arbeitsbeschäftigung sind.¹⁴⁵

- Übergang von Studium in den Beruf: Als zentralen Befund konstatieren Burckhardt et al. (2000, S. 16), dass der Übergang vom Studium in das Beschäftigungssystem im Vergleich zu den siebziger und achtziger Jahren immer aufwendiger und langwieriger geworden zu sein scheint. So begann ein höherer Anteil der Absolventen schon vor dem Studienabschluss mit der Stellensuche. Ferner wurden verstärkt multiple Wege der Stellensuche gewählt, mehr Bewerbungen geschrieben sowie häufiger zwischenzeitliche Gelegenheitsarbeiten übernommen. Die methodische Übersicht zeigt auch, dass „eine Phase von einem Jahr der Suche und eine Phase von 2 Jahren, während der die Einarbeitung in die berufliche Tätigkeit erfolgt und in der noch nicht ganz der ernsthafte Charakter produktiver Tätigkeit erreicht ist, ... nichts Ungewöhnliches“ sind (Burckhardt et al., 2000, S. 16).
- Beschäftigungsbedingungen: Obwohl nach der Analyse von Burckhardt et al. (2000, S. 16) in den achtziger und neunziger Jahren „problematische Beschäftigungsbedingungen“ vor allem innerhalb der ersten 5 Jahre nach dem Studienabschluss zugenommen haben, bietet die Datenlage kein einheitliches Bild und somit nicht die Möglichkeit einer eindeutigen Interpretation.¹⁴⁶
- Adäquatheit der Beschäftigung: Die Frage nach einer adäquaten Beschäftigung gehört seit den siebziger Jahren und mit der zunehmenden Hochschulexpansion zu den meistverbreiteten Themen innerhalb der Diskussion zu den Beziehungen zwischen Studium und Beruf (Burckhardt et al., 2000, S. 16).¹⁴⁷ Nach objektiven Kriterien operationalisiert, beträgt der Anteil einer inadäquaten Beschäftigung bei den Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss je nach Definition mindestens über 10 und höchstens

¹⁴⁵ Insgesamt sind die Beschäftigungssituation im Allgemeinen und die Arbeitslosigkeit im Speziellen von der generellen Entwicklung der Arbeitslosigkeit in Deutschland abhängig. Die Quote der registrierten Arbeitslosigkeit der Erwerbsbevölkerung lag um 1990 bei ca. 5 % und stieg in den 90er Jahren, insbesondere bedingt durch die Wiedervereinigung, auf ca. 9 %.

¹⁴⁶ Bei problematischen Beschäftigungsbedingungen müssen die Hochschulabsolventen entgegen dem „Normalentwurf der vollzeitigen, unbefristeten Beschäftigung“ damit rechnen, Teilzeitbeschäftigungen zu übernehmen, zeitlich befristete Arbeitsverträge anzunehmen, für verschiedene Organisationen tätig zu sein oder scheinselfständig sein zu müssen (Burckhardt et al. (2000, S. 16–17). Hier ist ergänzend kritisch anzumerken, dass die staatlichen Hochschulen selbst als Arbeitgeber sehr häufig nur befristete Stellen und/oder Teilzeitstellen anbieten.

¹⁴⁷ Von inadäquater Beschäftigung ist die Rede, wenn entgegen dem Idealbild akademischer Beschäftigung einige oder sämtliche der folgenden Dimensionen vorhanden sind: inadäquater Status (z. B. gemessen am Einkommen und an der Position), geringe oder keine Verwendung der im Studium erworbenen Qualifikationen im Beruf, geringes Anspruchsniveau und geringe Attraktivität der beruflichen Tätigkeit (Burckhardt et al., 2000, S. 17–18).

etwas über 25 %.¹⁴⁸ Aufschlussreich ist in diesem Kontext auch der Befund, dass die Mehrzahl der Absolventen eine „interessante, herausfordernde, kognitiv anspruchsvolle und mit Dispositionsspielräumen ausgestattete Berufstätigkeit“ sucht und bildungsökonomische Kalkulationen¹⁴⁹ „nicht einmal unterschwellig das Verhalten der Studierenden“ zu prägen scheinen (Burckhardt et al., 2000, S. 18).

- Unterschiede nach Fachrichtungen und Hochschularten: Die Befunde der Absolventenstudien der 90er Jahre relativieren die noch in den achtziger Jahren vertretenen „simplen Thesen“, dass zur Verbesserung der Beschäftigungsaussichten das Studienfach und die Hochschulart gezielt ausgewählt werden sollten.¹⁵⁰ So belegen beispielsweise fachspezifische Vergleiche in den Kernfächern der Fachhochschulen, den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften, nicht, dass Fachhochschulabsolventen im Beruf Vorteile gegenüber Universitätsabsolventen der gleichen Fachrichtung hätten. Obwohl Burkhardt et al. (2000, S.19) zusammenfassend schlussfolgern, dass die Befunde „eher zur Vorsicht vor generalisierenden Aussagen über unterschiedliche Beschäftigungschancen nach Hochschulart und Fachrichtung“ mahnen, scheint es auf der anderen Seite dennoch sinnvoll zu sein, grundsätzlich auf Details bzgl. einzelner Fächer und Hochschularten sowie auf die Entwicklungen des Beschäftigungssystems zu achten. Ferner lassen sich, unterteilt in drei Typen von Beziehungen von Fachrichtungen bzw. Hochschularten und Beruf, bestimmte fachübergreifende Charakteristika benennen. Bei dem ersten Typus sind die hier zugeordneten Studienfächer (bspw. Humanmedizin, Lehramt) von der Vorbereitung auf Professionen bzw. bestimmte Berufe geprägt und werden i.d.R. nur an Universitäten angeboten. Hierbei bestehen sowohl seitens der Absolventen als auch seitens des Beschäftigungssystems recht klare Vorstellungen über fachlich affine und fachlich nichtaffine Tätigkeiten sowie hierfür notwendige Qualifikationen. Sonstige Studienabschlüsse bzw. Berufe (selbst innerhalb des gleichen Berufsfeldes) werden bzgl. ihres Qualifikationsniveaus und des beruflichen Status als nicht adäquat eingestuft, wodurch vertikale Substitutionen auch eher die Ausnahme darstellen. Als ein zweiter Typus gelten Studiengänge, die auf die höheren Ränge einer feingliedrigen beruflichen Hierarchie vorbereiten (z. B. Wirtschaftswissenschaften, Ingenieurwissenschaften). Diese Studiengänge,

¹⁴⁸ Nach dem OECD-Bericht „Bildung auf einen Blick 2010“ üben in den OECD-Ländern insgesamt 23 % der Absolventen des Tertiärbereichs eine berufliche Tätigkeit unterhalb des Akademikerniveaus aus (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2010, S. 395). Damit ist die nicht ausbildungsadäquate Beschäftigung bei den Absolventen des Tertiärbereichs ausgeprägter als bei den Absolventen des Sekundarbereichs II mit 7 %.

¹⁴⁹ Berechnung, ob sich die Investitionen für ein Studium im gesamten Berufsleben höher verzinsen als eine entsprechende Kapitalinvestition bei dem Verzicht auf ein Studium. Nach den Angaben des Deutschen Studentenwerkes „kostet“ ein zehensemestriges Studium in Deutschland 46.000 EUR ohne Studiengebühren, ein sechsemestriges Bachelorstudium immerhin noch 28.000 EUR.

¹⁵⁰ Eine Empfehlung war, ein Studienfach zu wählen, welches Qualifikationen vermittelt, die im Beschäftigungssystem einen hohen Stellenwert haben. Eine weitere Empfehlung war, aufgrund der größeren Praxisnähe ein Fachhochschulstudium zu absolvieren.

welche sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen absolviert werden können, sind nicht zwingend und ausschließlich auf einen bestimmten Beruf, jedoch auf ein bestimmtes Berufsfeld ausgerichtet, was insgesamt „große Potenziale zu vertikaler Substitution und zu einem ‚Upgrading‘ von beruflichen Tätigkeitsbereichen“ ergibt. Beschäftigungsprobleme für diese Gruppe von Absolventen entstehen dann, wenn im speziellen Berufsfeld entsprechende Stellen nicht ausreichend vorhanden sind oder abgebaut werden und/oder die Zahl konkurrierender Absolventen zu hoch sind. Als dritter Typus gelten Studiengänge mit einer offenen Beziehung von Studium und Beruf, welche mit ihrer primär disziplinar geprägten Struktur keine bestimmten Berufsbereiche „beliefern“. Die Absolventenstudien zu diesen Studienfächern belegen, dass viele Absolventen „ein hochflexibles Arbeitsmarktverhalten entwickeln“ und einige Jahre nach dem Studienabschluss eine Sicherung und Festigung ihrer Beschäftigungssituation erreichen.

- Stellenwert der Qualität und der besonderen Akzente der einzelnen Studiengänge: Bei diesem Punkt merken Burkhardt et al. (2000, S. 20) kritisch an, dass die von ihnen analysierten Absolventenstudien nur sehr bedingt die beiden zentralen Fragen beantworten könnten, ob der Ruf der Hochschule die Beschäftigungsaussichten beeinflusse und ob bestimmte Studienangebote und -bedingungen dem realen Bedarf des Beschäftigungssystems entsprächen. Hierfür führen sie mehrere Gründe an. So sammeln die Absolventenstudien zwar „Daten über potentiell studienersparrelevante Merkmale“, untersuchen jedoch nicht „deren Zusammenhang mit dem Studierenertrag“. Ferner wird auch die Befragung der Absolventen zur Qualifikationsthematik recht kritisch beurteilt, da „hier oft bereits durch die Fragestellung sehr eigenwillige Vorgaben“ (z. B. zur Klassifikation von beruflichen Anforderungen, zu Kompetenzen der Absolventen) gemacht werden und die Befragten in Wirklichkeit hiermit überfordert sind. Auch bei Umfragen mit den Repräsentanten des Beschäftigungssystems bleibt offen, ob die Ergebnisse (zur Frage, von welchen Hochschulen sie besonders gern Absolventen einstellen) real sind und worauf die realen Ergebnisse im Detail beruhen. Zusätzlich stellen Burkhardt et al. (2000, S. 20) fest, dass weder die hochschulinternen noch die hochschulübergreifenden Absolventenstudien „an einem Vergleich zwischen den Hochschulen ..., sondern [dass sie] an der Lage der Studierenden“ insgesamt interessiert sind. Ungeachtet dieser Einschränkungen konstatieren Burkhardt et al. (2000, S. 20), „dass die Absolventenstudien eine Grundstimmung der Absolventinnen und Absolventen widerspiegeln, die für die Hochschulen ein ernstzunehmendes Faktum darstellen“. So würde die Mehrheit der Absolventen das gleiche Fach sowie die gleiche Hochschule wieder wählen und ist die Mehrheit mit der fachlich-disziplinären Ausbildung zufrieden. Verbesserungsvorschläge erfolgten am häufigsten in Bezug

auf Zusatzqualifikationen, erfahrungsnahes Lernen (z. B. Praxisphasen, Planspiele), Kompetenzen für die tägliche Bewältigung der Arbeitsaufgaben und Unterstützung der Hochschule für den Übergang in das Beschäftigungssystem.

- Bezüglich der soziobiografischen Voraussetzungen geht die Mehrzahl der von Burkhardt et al. (2000, S. 21–22) analysierten Absolventenstudien auch auf geschlechtsspezifische Unterschiede ein. Die Analyse ergibt den durchgängigen Befund, „dass Frauen in den meisten Berufsbereichen bescheidenere Berufserfolge aufweisen als Männer, was den Übergang in den Beruf und was die vertikale Dimension der Beschäftigungssituation angeht (Status, adäquate Beschäftigung, Einkommen)“, insbesondere dann, wenn Frauen durch ihre Kinder ihre Arbeitszeit reduzieren oder zeitweise aus dem Erwerbsleben ausscheiden. Ferner bestätigen die analysierten Absolventenstudien den Einfluss der sozialen Herkunft in der Form, dass Personen aus niedrigeren sozialen Schichten weniger oft studieren und teilweise mit unterdurchschnittlichen Leistungen die Hochschulzugangsberechtigung erlangen.

4.1.2.2 Netzwerkprojekt Gradua2

Eine interessante Ergänzung zu der zuvor vorgestellten Metastudie stellt das *Netzwerkprojekt Gradua2* dar, an dem 10 lateinamerikanische und 10 europäische¹⁵¹ Hochschuleinrichtungen teilgenommen haben und bei dem die Fragestellungen nach der (grundsätzlichen) Durchführung und der anschließenden Nutzung von Absolventenstudien untersucht wurde (Gradua2 Network & Columbus Association, 2006). Im Kontext dieses Projektes ergaben sich bei der (von Ende 2004 bis Anfang 2005 durchgeführten) Befragung deutscher Hochschulen zu deren Absolventenstudien die folgenden Ergebnisse (Janson, 2008, S. 65):

- 65 % der Hochschulen in Deutschland hatten in den letzten 5 Jahren (d. h. ausgehend vom Befragungszeitraum von vermutlich 2000 bis 2005) Absolventenstudien durchgeführt.
- Die Mehrzahl der Studien wurde dabei dezentral, auf Fachbereichs- und Studiengangebene durchgeführt. Nur 45 % der befragten Hochschulen führten hochschulweite Studien durch.
- Knapp die Hälfte führte keine regelmäßigen Absolventenstudien durch.
- Die Mehrzahl der Hochschulen nutzte die Ergebnisse für interne Berichte, wobei nur in seltenen Fällen eine ausführliche Diskussion und Reflexion der Ergebnisse stattfand.
- Fachhochschulen (83 %) nutzten ihre Ergebnisse häufiger für die Verbesserung der Curricula als die Universitäten (53 %).

¹⁵¹ Für Deutschland waren die Freie Universität Berlin und die Universität Kassel beteiligt.

- Hochschulen, welche keine Absolventenstudien durchführten, begründeten dies insbesondere mit einem Mangel an geeignetem Personal.

4.1.2.3 HIS-Absolventenstudien

Hierbei handelt es sich um Absolventenstudien auf Bundesebene, welche seit 1989 von der Hochschul-Informations-System-GmbH (kurz HIS)¹⁵² durchgeführt werden (Briedis, 2007a). Die durch das BMBF geförderte Studien sind als verknüpftes Kohorten- (bundesweite Befragung alle 4 Jahre) und Längsschnittdesign (Befragungen im ersten, fünften und zehnten Jahr nach Studienabschluss) angelegt und haben das Ziel, Zeitreihen aufzubauen und langfristige Berufsverläufe zu erfassen.¹⁵³ Bisher liegen Erstbefragungen für die Absolventenjahrgänge 1993, 1997, 2001 (Briedis & Minks, 2004) und 2005 (Briedis, 2007b), mehrere Wiederholungsbefragungen nach 5 und eine nach 10 Jahren nach Hochschulabschluss sowie Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventen (Minks & Briedis, 2005a; Minks & Briedis, 2005b) vor.¹⁵⁴ Themenschwerpunkte sind unter anderem die Qualifikations- und Kompetenzentwicklung von Studierenden sowie berufliche Übergänge in prekäre Beschäftigungsverhältnisse. Nachfolgend werden die zentralen und wichtigsten Ergebnisse für den Absolventenjahrgang 2005 vorgestellt (Briedis, 2007b)¹⁵⁵:

Studienverlauf, Studienqualität und Weiterqualifizierung:

- Als Gründe für das sehr häufig (kritisch) diskutierte Thema der relativ hohen Studierendauer deutscher Hochschulabsolventen werden in der HIS-Absolventenbefragung die Studienunterbrechungen (jeder zehnte Fachhochschulabsolvent und ein Drittel der Universitätsabsolventen; gesamt durchschnittlich 0,6 Semester), Auslandsaufenthalte (30 % der Fachhochschul- und 40 % der Universitätsabsolventen) sowie Erwerbstätigkeit während des Studiums (insgesamt waren 11 % nie und mehr als 40 % überwiegend erwerbstätig, davon mehr als 70 % fachnah) aufgeführt (Briedis, 2007b, S. III).
- Obwohl die Befragung der Absolventen mitten in der „Phase der Umwälzungen der Studienstrukturen“ stattgefunden hat, zeigt sich insgesamt eine verbesserte Bewertung der Studienqualität (unterteilt nach sechs Qualitätsdimensionen: Studienorganisation, wissenschaftlicher Qualität der Lehre, Praxisbezug, kommunikativen Strukturen sowie Transferhilfen zum Übergang in das Beschäftigungssystem) gegenüber

¹⁵² Für weitere Informationen sei hier auf die Homepage von HIS verwiesen (<http://www.his.de>).

¹⁵³ HIS führt zusätzlich im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (NEPS) das Hochschul- bzw. Studierendenpanel durch, in dem eine repräsentative Anfängerkohorte von Beginn des Studiums bis in die Berufsbeschäftigung untersucht wird.

¹⁵⁴ Alle bisherigen Ergebnisse der HIS-Absolventenstudien sind übersichtlich in der Homepage von HIS aufgeführt und offen einsehbar (<http://www.his.de/abt2/ab22/aktuell>).

¹⁵⁵ Auch bei den HIS-Absolventenstudien wurden keine konjunkturellen und demografischen Rahmenbedingungen ergänzend betrachtet.

dem Vergleichsjahrgang von 2001. Hierbei fällt speziell auf, dass das Niveau der Lehre insgesamt gute Bewertungen erhält und Transferhilfen für den Berufsübergang als „Aufgabe der Hochschule weitgehend ausgeblendet“ bleiben (Briedis, 2007b, S. IV). Ferner ist hervorzuheben, dass sich zwar in besonderem Maße die Urteile über den Praxisbezug des Studiums gegenüber dem Vergleichsjahr 2001 verbessert haben, diese Qualitätsdimension jedoch aus der Sicht der Absolventen immer noch den größten Verbesserungsbedarf hat.

- Als allgemeiner Trend zeigt sich, dass für einen Großteil der Absolventen insbesondere die so genannten Schlüsselqualifikationen (Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen, Selbstorganisationskompetenzen) von Bedeutung sind und diese aus der Sicht der Absolventen in hohem Maße im Beruf verlangt werden (Briedis, 2007b, S. V), indessen die Bedeutung der Fachkompetenz abgenommen hat. Dieser Trend wird durch den Befund ergänzt, dass die Selbsteinschätzung der im Studium erworbenen Kompetenzen deutlich gegenüber den vom Beschäftigungssystem geforderten Kompetenzen differiert.
- Der generelle Trend zu einer akademischen Weiterqualifizierung bei Erstabsolventen ist unter den Studienarten und Hochschularten unterschiedlich hoch ausgeprägt (bei Bachelorabsolventen sowie Fachhochschulabsolventen am höchsten). Neben intrinsischen Motiven (z. B. Wunsch, sich persönlich weiterzubilden, oder nach interessanten Forschungsthemen), sind auch verbesserte Berufschancen häufig genannte Beweggründe für eine akademische Weiterqualifizierung (Briedis, 2007b, S. VI).

Übergangprofile der Absolventen:

- Am Ende des ersten Jahres nach dem ersten Studienabschluss befinden sich etwa drei Viertel der Fachhochschulabsolventen und fast die Hälfte der Universitätsabsolventen in einer regulären Erwerbstätigkeit (Briedis, 2007b, S. VII).
- Die nicht regulär Erwerbstätigen sind nach dem ersten Studienabschluss mit einer „Bandbreite“ aufeinander folgender oder parallel ausgeübter Tätigkeiten beschäftigt (z. B. in Form von Werkverträgen, Honorartätigkeiten, Übergangsjobs, Praktika, weiterer akademischer Qualifizierung), wobei Arbeitslosigkeit eher selten als Existenzform zu verzeichnen ist (wenn es zu Phasen von Arbeitslosigkeit kommt, handelt es sich sehr häufig um Sucharbeitslosigkeit) (Briedis, 2007b, S. VII).
- Zum vielfach diskutierten Thema „Generation Praktikum“ (Grün & Hecht, 2007) konstatieren Briedis und Minks (2007, S. 10) in einer speziellen Betrachtung, „dass es sich bei Praktika nach dem Studium gegenwärtig [bezogen auf den untersuchten Abschlussjahrgang 2005] nicht um ein Massenphänomen handelt und der Begriff „Generation Praktikum“ mit Blick auf den beruflichen Verbleib von Hochschulabsolventen

nicht gerechtfertigt ist“. Ferner halten sie fest, dass die Absolventen in der Mehrzahl selbst Praktika in den wesentlichen Dimensionen positiv bewerten und sie „nicht als Ausbeutung empfunden haben“.

- Mit dem Abschlussjahrgang 2005 wurden erstmals die Abschlüsse der neuen Studienstruktur in den Analysen berücksichtigt. Hierbei zeigte sich, dass bei Bachelorabsolventen eine geringere Quote des Übergangs in reguläre Erwerbstätigkeit, dafür aber eine höhere Bedeutung einer weiteren akademischen Qualifizierung zu verzeichnen ist und diese sich damit deutlich von den Absolventen tradierter Abschlüsse unterscheiden (Briedis, 2007b, S. VIII).

Übergang ins Beschäftigungssystem:

- Der Beginn der Stellensuche liegt bei einem Fünftel der Fachhochschul- und knapp einem Sechstel der Universitätsabsolventen bereits vor Studienabschluss, beim überwiegenden Teil der Absolventen zum Studienabschluss und bei rund einem Drittel nach dem Studienabschluss (Briedis, 2007b, S. IX).
- Fachhochschulabsolventen bewerben sich häufiger (Anzahl der Bewerbungen: Median 10) als Universitätsabsolventen (8), wobei sich frühe Aktivitäten vorteilhaft auf den Aufwand auswirken (je früher die Stellensuche beginnt, desto geringer ist die Zahl der Bewerbungen) (Briedis, 2007b, S. IX).
- Wie bei den Vergleichsjahrgängen (1993, 1997, 2001) ist die Knappheit der angebotenen Stellen nicht das größte Problem bei der Stellensuche. Auch bezüglich des Durchschnitts der angebotenen Stellen ist nur die für Berufsanfänger häufig unerfüllbare Anforderung der Praxiserfahrung ein verbreitetes und wieder zunehmendes Problem. Die Rahmenbedingungen der angebotenen Stellen sind differenziert als Probleme bei der Stellensuche auszumachen, denn sie „stehen in Beziehung zur jeweiligen Beschäftigungslage in den Berufsfeldern“ (Briedis, 2007b, S. IX).
- Zur Sicherung der beruflichen Zukunft nutzen die Berufsanfänger vorwiegend „leistungsbezogene Studienstrategien“ (guter Abschluss, kurze Studiendauer) und achten auf ein erfolgversprechendes „inhaltliches Qualifikationsprofil“. Ferner haben berufliche Netzwerke und Beziehungen, regionale Mobilität sowie Erfahrungen im Ausland für die Sicherung der beruflichen Zukunft an Bedeutung gewonnen.
- Beim Übergang in das Beschäftigungssystem überlegt ca. jeder siebte Absolvent ernsthaft sich selbstständig zu machen. Lediglich für ca. ein Drittel der Absolventen ist eine Selbstständigkeit absolut ausgeschlossen (Briedis, 2007b, S. X).
- Die Absolventen nutzen sehr vielfältige Mittel und Wege zur Suche nach bzw. Findung einer ersten Stelle nach dem Studienabschluss, wobei die klassische Bewerbung auf eine ausgeschriebene Stelle (bei ca. einem Drittel der FH-Absolventen und

bei ca. einem Viertel der Uni-Absolventen) ebenso zum Erfolg führt wie im Studium entwickelte professionelle Kontakte (Briedis, 2007b, S. X).

Berufsstart:

- Auch wenn die Anteile der Nennungen im Verhältnis zum Vergleichsjahrgang 2001 zurückgegangen sind, sind nach Briedis (2007b, S. X) im Wesentlichen vier Probleme beim Berufsstart auszumachen: Hektik im Beruf bzw. Termindruck und Arbeitsüberlastung, die Unüberschaubarkeit betrieblicher Entscheidungsprozesse, die Wahrnehmung von Qualifikationsdefiziten sowie zu wenig Rückmeldung zur geleisteten Arbeit.
- Wie bei der REFLEX-Studie zeigt sich auch bei der HIS-Absolventenbefragung, dass der Anteil der befristeten und Teilzeitstellen bei den ersten Beschäftigungen nach dem Studienabschluss deutlich zugenommen hat. Entgegen der REFLEX-Studie zeigt sich jedoch bei der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005 auch bei den Beschäftigungsverhältnissen in der aktuellen bzw. letzten Stelle ein Rückgang der Normalarbeitsverhältnisse, d. h. unbefristeter Vollzeitstellen (Briedis, 2007b, S. XI).
- Die Situation der beruflichen Position stellt sich für den Absolventenjahrgang 2005 wie folgt dar (Briedis, 2007b, S. XI): Sowohl bei FH- (41 %) als auch bei Uni-Absolventen (36 %) dominiert die Position eines wissenschaftlich qualifizierten Angestellten ohne Leitungsfunktion und haben „ohnehin eher seltene Leitungspositionen an Stellenwert eingebüßt“ sowie „unterqualifizierte Positionen an Bedeutung gewonnen“.
- Im Vergleich zu Vorgängerkohorten sind mit wenigen Ausnahmen alle Fachrichtungen von einer rückläufigen Einkommensentwicklung betroffen und sind weiterhin enorme disziplinspezifische Einkommensunterschiede vorhanden (Bsp.: Das Bruttojahreseinkommen beträgt bei vollzeiterwerbstätigen Magisterabsolventen ca. 22.000 EUR und bei Humanmedizinerinnen ca. 44.000 EUR). Die in der aktuellen Tätigkeit (d. h. einige Jahre nach dem Studienabschluss) erzielten Bruttojahreseinkommen liegen auch beim Absolventenjahrgang 2005 deutlich über dem Ersteinkommen, jedoch fallen diese Einkommenszuwächse eindeutig geringer aus als beim Absolventenjahrgang 2001 (Briedis, 2007b, S. XI).
- Sowohl bei FH- (56 %) als auch bei Uni-Absolventen (46 %) ist die Dienstleistungsbranche der dominierende Wirtschaftsbereich, in dem die Absolventen beschäftigt sind. Bei den universitären Studiengängen spielt zusätzlich der Bereich Bildung/Forschung/Kultur eine große und zunehmende Rolle (Briedis, 2007b, S. XI).

- Beurteilten beim Jahrgang 2001 noch knapp drei Viertel der Absolventen ihre zuletzt ausgeübte Beschäftigung als berufs-, fach-¹⁵⁶ und niveauadäquat¹⁵⁷, so trifft dies beim Jahrgang 2005 nur noch auf ungefähr zwei Drittel der Absolventen zu (Briedis, 2007b, S. XII).
- Obwohl der Stellenwert bzw. die Bedeutung eines Hochschulabschlusses für die Ausübung der beruflichen Tätigkeit im Vergleich zum Absolventenjahrgang 2001 signifikant abgenommen hat, sind es auch im Jahrgang 2005 nur wenige Absolventen (knapp 10 %), die eine Tätigkeit ausüben, für die kein Hochschulabschluss erforderlich ist (Briedis, 2007b, S. XII).
- Trotz der insgesamt ungünstigeren Beschäftigungsbedingungen sind die Absolventen des Jahrgangs 2005 mit ihrer letzten Beschäftigung nicht unzufriedener als die Absolventen vorheriger Jahrgänge.
- So sehen rückblickend auch nahezu alle Absolventen „ihre grundlegende Bildungsentscheidung als richtig an“, d. h., fast alle würden wieder die Hochschulreife erwerben und auch wieder studieren. Jedoch würde etwa ein Drittel ein anderes Studienfach bzw. einen anderen Beruf und würden ca. 50 % eine andere Hochschule wählen (Briedis, 2007b, S. XI).

4.1.2.4 Bundeslandspezifische Absolventenstudien

Neben den oben aufgeführten hochschulübergreifenden Absolventenstudien werden aktuell ferner in drei Bundesländern gesonderte Absolventenstudien durchgeführt. Da sich die für die vorliegende Arbeit relevanten Ergebnisse dieser Studien nicht gravierend von den bisher dargestellten Ergebnissen anderer Absolventenstudien unterscheiden, werden die drei bundeslandspezifischen Absolventenstudien nachfolgend rein bzgl. ihrer Struktur und Anlage erläutert.¹⁵⁸

Bayern hat mit dem Bayerischen Absolventenpanel (kurz BAP) als erstes Bundesland im Jahr 2005 eine regelmäßige Befragung der Absolventen aller bayerischen Universitäten und staatlichen Fachhochschulen gestartet. Nach den Angaben des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung (kurz IHF) ist das BAP „eine landesweite, repräsentative und langfristig angelegte Absolventenstudie für eine breite Auswahl an Studienfächern“, deren Ziel es ist, „Informationen zur Ausbildungsqualität der Hochschulen, zum Übergang der Absolventen in den Arbeitsmarkt und zur weiteren beruflichen Laufbahn zu gewinnen“, wofür „ausgewählte Absolventenjahrgänge zu mehreren Zeitpunkten befragt

¹⁵⁶ Fachadäquanz: inhaltliche Passung der fachlichen Qualifikation mit der ausgeübten Tätigkeit.

¹⁵⁷ Niveauadäquanz: Anspruchsniveau der beruflichen Aufgabe.

¹⁵⁸ Für den an den einzelnen Ergebnissen interessierten Leser sei an dieser Stelle auf die in dieser Arbeit angegebenen Veröffentlichungen bzw. Quellen der einzelnen Studien verwiesen.

werden“.¹⁵⁹ Bislang sind bei zwei Erhebungen die Absolventenjahrgänge 2004 und 2006 untersucht worden (Falk, Reimer & Sarcletti 2009). In Rheinland-Pfalz wurden und werden seit 2007 landesweit Befragungen von Hochschulabsolventen, erstmalig mit dem Jahrgang 2005 (Oesterling & Boll 2007), sowie bereits von Bachelor- und Masterabsolventen des Abschlusszeitraumes Sommersemester 2007 bis Sommersemester 2008 (Neßler, Oestreicher, Berg & Strübig 2010) durchgeführt.¹⁶⁰ Als drittes Bundesland werden seit 2008 in Sachsen durch das sächsische Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung (KfBH)¹⁶¹ landesweite Absolventenbefragungen durchgeführt, deren Ergebnisse in einem Abschlussbericht veröffentlicht wurden (Lenz et al., 2010).

4.1.2.5 Kooperationsprojekt Absolventenstudien

Ausgehend von den Ergebnissen der vom BMBF geförderten methodischen Übersicht von Burkhardt et al. (2000) wurde 2006 das Netzwerk Absolventenstudien gegründet. Ziel dieses Netzwerkes ist neben der Förderung und Professionalisierung der Absolventenforschung in Deutschland und der Unterstützung des Informationsaustausches zwischen Hochschulforschern und Praktikern in den Hochschulen, mit Hilfe des Kooperationsprojektes Absolventenstudien zur Analyse der Wirkung von Studienangeboten und -bedingungen an Hochschulen in Deutschland beizutragen und dabei den Besonderheiten einzelner Hochschulen und Studiengänge nachzugehen. Das vom BMBF geförderte und seit 2007 vom INCHER Kassel koordinierte Kooperationsprojekt Absolventenstudien ist eine der bislang größten (nahezu) bundesweiten Erhebungen, an der eine Vielzahl von Hochschulen mit eigenen, aufeinander abgestimmten Absolventenstudien teilnimmt.¹⁶² Obwohl die KOAB-Absolventenbefragungen als institutionelle Absolventenstudien einzustufen sind, bezieht sich ihr Radius doch auf das gesamte Bundesgebiet. Die erste Befragung fand als Pilotstudie im Wintersemester 2007/2008 mit einer Beteiligung von neun deutschen Hochschulen mit dem Absolventenjahrgang 2006 statt. Die zweite Befragung (Absolventenjahrgang 2007) erfolgte im Wintersemester 2008/2009 mit einer Beteiligung von 48 Hochschulen. Die bislang dritte Befragung (Absolventenjahrgang 2008) erfolgte im Wintersemester 2009/2010 mit einer Beteiligung von 46 Hochschulen.¹⁶³ Laut Aussage der Projektkoordinatoren stellt die KOAB-Absolventenbefragung „den derzeit umfangreichsten Datenbestand zu den weiteren Bildungs- und Berufswegen von Absolventen eines Bachelor- oder Masterstudiengangs in

¹⁵⁹ Erstmalig rund anderthalb Jahre, ein zweites Mal 4 und ein drittes Mal 8 Jahre nach dem Hochschulabschluss.

¹⁶⁰ Die Ergebnisse sind über die Homepage des Hochschulevaluierungsverbundes veröffentlicht (<http://www.hochschulevaluierungsverbund.de>).

¹⁶¹ Für weitere Informationen sei hier auf die Homepage (<http://www.kfbh.de>) des Sächsischen Kompetenzzentrums für Bildungs- und Hochschulplanung verwiesen.

¹⁶² Geringe oder keine Beteiligung von Hochschulen der Bundesländer Bayern, Rheinland-Pfalz und Sachsen, in denen eigene, länderweite Absolventenstudien durchgeführt werden (vgl. Kap. 4.1.2.4).

¹⁶³ Im WS 2011/2012 fand die vierte Befragung statt.

Deutschland dar“ (Schomburg, 2010, S. 6). Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der zweiten und dritten Absolventenbefragung zusammengefasst dargestellt (Schomburg, 2010).

Merkmale individueller Studienvoraussetzungen:

- Hier fällt einmal der hohe Anteil an Frauen insgesamt (52 %) und bei speziellen Absolventengruppen (z. B. 63 % bei den universitären Bachelorabsolventen) sowie das im internationalen Vergleich relativ hohe Alter bei Studienabschluss auf (gesamt im Durchschnitt 28 Jahre; bei universitären Bachelorabsolventen 25 Jahre) (Schomburg, 2010, S. 8–9).
- Trotz der Erweiterung der Hochschulzugangsberechtigung verfügt der Großteil (insgesamt 4 von 5) der Absolventen insgesamt nach wie vor über eine allgemeine Hochschulreife als Hochschulzugangsberechtigung (Schomburg, 2010, S. 9), wobei zwischen den Hochschultypen deutliche Unterschiede bestehen (z. B. erlangen 30 % der FH-Absolventen mit Bachelor- oder Diplomabschluss ihren Zugang mit Fachhochschulreife).¹⁶⁴
- Insgesamt hat ca. jeder dritte Absolvent bereits vor dem Studium eine Berufsausbildung abgeschlossen (FH-Absolventen sogar mehr als 50 %) (Schomburg, 2010, S. 10).
- Auch bei der Studiendauer gibt es deutliche Unterschiede zwischen den neuen (Bachelor an FH und Uni jeweils 3,3 Jahre) und den traditionellen Abschlüssen (FH 4,7 Jahre, Uni 5,6 Jahre) (Schomburg, 2010, S. 10).¹⁶⁵

Mobilität während des Studiums:

Im Vergleich zu den universitären Studiengängen der traditionellen Studienstruktur (19 %) absolvieren deutlich mehr (27 %) der Absolventen der neuen Bachelor-Master-Studienstruktur für eine bestimmte Zeit eine Studienphase oder ein Praktikum im Ausland (Schomburg, 2010, S. 2). Schomburg konstatiert auf der Basis der Ergebnisse der KOAB-Studie sowie anderer Statistiken, dass in Deutschland bereits der Zielwert des Bologna-Prozesses 2020, nach dem 20 % der Absolventen in ihrem Studium wenigstens eine bestimmte Zeit im Ausland eine Studienphase oder ein Praktikum absolviert haben sollten (vgl.

¹⁶⁴ So genannte berufsqualifizierende Zugangsmöglichkeiten spielen seit den 90er Jahren sowie aktuell mit dem KMK-Beschluss „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung „vom 06.03 2009 eine verstärkte Rolle bei der Berechtigung zum Hochschulzugang. Bis auf die Studie von Schröder, Flatau und Emrich (2010) scheinen in allen Bundesländern bisher noch keine empirisch fundierten Erkenntnisse über Studierende sowie Absolventen, die ohne Abitur ein Hochschulstudium aufgenommen bzw. abgeschlossen haben, vorzuliegen (Schröder et al., 2010, S. 3).

¹⁶⁵ Der alleinige Vergleich der Studiendauer der traditionellen Studienabschlüsse (insbesondere Diplom an FH und Uni) mit den Bachelorabschlüssen ist kritisch zu sehen, da es sich hierbei um unterschiedlich hoch eingestufte Studienabschlüsse handelt. So müsste vielmehr die Studiendauer der traditionellen Diplomabschlüsse mit der Studiendauer eines konsekutiven Masterabschlusses verglichen werden.

Punkt 18 des Kommuniqués von Leuven/Louvain-la-Neuve; Europäische Hochschulminister, 2009, S. 4), erreicht ist.¹⁶⁶

Übergang in den Beruf und Verbleib der Bachelors:

- In nahezu allen Absolventenstudien werden insbesondere bezüglich des Übergangs in das Beschäftigungssystem sowie des Berufsstarts zwischen einzelnen Absolventengruppen (z. B. unterschieden nach Fächergruppen bzw. Studienbereichen und nach der Art des Studiums) zum Teil sehr unterschiedliche Ergebnisse aufgeführt. Dies trifft in besonderem Maße auf Absolventen der neuen Bachelorstudiengänge zu. So weisen diese Absolventen auf der einen Seite die mit Abstand niedrigste Erwerbsquote¹⁶⁷ (18 % Uni- und 52 % bei FH-Absolventen; ergänzend 40 % insgesamt bei der Absolventenstudie Sachsen, Lenz et al., 2010, S. 221), auf der anderen Seite den mit Abstand höchsten Anteil derjenigen auf, welche nach Studienabschluss ein weiteres Studium (überwiegend Masterstudium) aufgenommen haben (nach Schomburg, 2010, S. 16, 78 % an Universitäten und 43 % an Fachhochschulen; ergänzend: 48 % bei der Absolventenstudie Sachsen; Lenz et al., 2010, S. 221).¹⁶⁸
- Insgesamt waren zum Zeitpunkt der KOAB-Absolventenstudie (d. h., ca. 1,5 Jahre nach Studienabschluss) lediglich 2 % der Befragten beschäftigungssuchend respektive arbeitslos (Schomburg, 2010, S. 21).
- Die Phase der Suche nach einer Beschäftigung verläuft bei einer durchschnittlichen Dauer von knapp 3 Monaten insgesamt bzw. überwiegend „sehr kompakt“ (Schomburg, 2010, S. 21).
- Wie bei der REFLEX-Studie (vgl. Kap. 4.2.1.1) war auch bei der KOAB-Absolventenbefragung die Dauer bis zur Aufnahme einer Beschäftigung mit durchschnittlich knapp 4 Monaten höher als die Dauer der Beschäftigungssuche (Schomburg, 2010, S. 22). Auch wenn sich beim Vergleich der Medianwerte zu diesem Thema keine Unterschiede zwischen den Bachelorabsolventen und den Absolventen mit traditionellen Abschlüssen ergeben, so deuten die arithmetischen Mittelwerte bei einigen Absolventen auf recht lange Übergangszeiten hin (z. B. beim Uni-Bachelor 5,3 Monate).

¹⁶⁶ Hier ist jedoch fraglich und bleibt offen, ob die „Schätzung“ bzw. die Berechnung (16 % Bachelor + 17 % Master = 27 % gesamt) von Schomburg (2010, S. 2) die Realität abbildet.

¹⁶⁷ Bezogen auf eine reguläre Erwerbstätigkeit. Schomburg (2010, S. 20) unterscheidet drei unterschiedliche Erwerbsquoten: 1. Quote: Quote der regulär Erwerbstätigen, deren Erwerbstätigkeit die ausschließliche Tätigkeit ist; 2. Quote: Quote der regulär Erwerbstätigen und der Erwerbstätigen, die sich in einer beruflichen Ausbildung befinden; 3. Quote: Quote der regulär Erwerbstätigen und der Erwerbstätigen, die sich in einer Ausbildung befinden.

¹⁶⁸ Überaus interessant sind die hierfür genannten Gründe. So gaben beispielsweise bei der sächsischen Absolventenstudie (Lenz et al., 2010, S. 226) mehr als 90 % der Bachelor-Absolventen, die ein weiteres Studium planen, als Grund an, hiermit ihre Berufschancen verbessern zu wollen (gut 40 % äußerten konkret ein eher geringes Vertrauen in die Berufsrelevanz des Bachelorabschlusses).

Facetten Berufserfolg:

- Nach den Angaben der Befragten des Absolventenjahrgangs 2007 beträgt der Median der tatsächlichen Wochenarbeitszeit 43 Stunden und die vertraglich festgelegte Arbeitszeit 39 Stunden (Schomburg, 2009, S. 78).¹⁶⁹
- Auch wenn die Mehrheit (89 %) der regulär Erwerbstätigen eindeutig Vollzeit beschäftigt ist, liegen bei der Häufigkeit unbefristeter Beschäftigungsverhältnisse (ca. 1,5 Jahre nach Studienabschluss) je nach Fachrichtung (z. B. 83 % bei Ingenieurwesen bzw. 82 % bei Wirtschaftswissenschaften gegenüber 47 % bei Kultur- und Sozialwissenschaften) und Art des Abschlusses (geringste Quote bei Uni-Bachelorabsolventen mit 55 % gegenüber höchster Quote bei FH-Masterabsolventen mit 85 %) erhebliche Streuungen vor (Schomburg, 2010, S. 24–25).
- Bei den regulär Erwerbstätigen ist das Bruttomonatseinkommen von Fachhochschul- (arithmetischer Mittelwert: ca. 3.037 EUR) und Universitätsabsolventen (arithmetischer Mittelwert: ca. 3.070 EUR) mit einem traditionellen Abschluss annähernd gleich. Auffallend sind das hohe Einkommen von FH-Masterabsolventen (insgesamt ca. 3.743 EUR brutto im Monat) sowie die zum Teil doch erheblichen Streuungen des Einkommens je nach Fachrichtung und Art des Abschlusses (von ca. 2.082 EUR bei Uni-Bachelorabsolventen der Agrar-, Ernährungs- und Forstwirtschaft bis zum mit ca. 4.511 EUR mehr als Doppelten bei FH-Masterabsolventen der Wirtschaftswissenschaften) (Schomburg, 2010, S. 24–25). Diese Befunde deuten darauf hin, dass das Bruttomonatseinkommen regulär beschäftigter Hochschulabsolventen insgesamt extrem von der Fachrichtung und/oder der Art des Abschlusses abhängig ist.
- Mehr als drei Viertel (gesamt 77 %) der Absolventen beurteilen 1,5 Jahre nach Studienabschluss ihr Abschlussniveau als am besten geeignet für ihre gegenwärtige Erwerbstätigkeit.¹⁷⁰ Lediglich bei 9 % der Absolventen wäre auch ein geringeres Hochschulabschlussniveau und bei 8 % kein Hochschulabschluss für ihre gegenwärtige Erwerbstätigkeit ausreichend bzw. erforderlich, wobei die Bewertung „kein Hochschulabschluss erforderlich“ in der Gruppe der Bachelorabsolventen am häufigsten vorkommt (FH 13 %, Uni 19 %) (Schomburg, 2010, S. 26).

¹⁶⁹ In der Veröffentlichung, welche die Ergebnisse der Abschlussjahrgänge 2007 und 2008 zusammenfasst (Schomburg, 2010), finden sich keine genauen Angaben zur wöchentlichen Arbeitszeit. Diese ist jedoch insbesondere für die Betrachtung und Beurteilung des Einkommens von Bedeutung, da die beiden Faktoren Arbeitszeit und Einkommen i.d.R. in einer bestimmten Beziehung zueinander stehen.

¹⁷⁰ Hier ist es jedoch nicht ganz nachvollziehbar, wieso Schomburg (2010, S. 26) auch die Angabe „ein höheres Hochschul-Abschlussniveau“ (bei 6 % der Absolventen) als Hinweis auf eine „niveauadäquate Beschäftigung“ einstuft und somit zusammen mit den Angaben „mein Hochschul-Abschlussniveau“ insgesamt 83 % „niveauadäquate Beschäftigung“ angibt, da ein als erforderlich erachtetes höheres Abschlussniveau nicht unbedingt als niveauadäquat zu betrachten ist (Die Frage lautete: Welches Abschlussniveau ist Ihrer Meinung nach am besten geeignet für Ihre gegenwärtige Erwerbstätigkeit?).

- Nach ihren eigenen Angaben verwenden (die Werte 1 bis 3 der Antwortskala aggregiert)¹⁷¹ im Durchschnitt 84 % der Befragten 1,5 Jahre nach Studienabschluss ihre im Studium erworbenen Qualifikationen in ihrer derzeitigen Tätigkeit, wobei die Uni-Bachelorabsolventen mit 74 % den geringsten und die FH-Masterabsolventen mit 90 % den höchsten Wert aufweisen (Schomburg, 2010, S. 27–28). Diese Ergebnisse werden auch durch die Betrachtung der Beziehung zwischen dem Studienfach und den beruflichen Aufgaben bestätigt, denn lediglich (aggregiert) 15 % der Befragten gaben hierzu an, dass eine andere Fachrichtung nützlicher gewesen wäre (9 %) bzw. dass es auf die Fachrichtung gar nicht ankomme (6 %) (Schomburg, 2010, S. 29).
- Gut zwei Drittel (67 %, aggregiert die Werte 1 und 2 auf der Antwortskala)¹⁷² aller befragten Absolventen sind mit ihrer beruflichen Situation insgesamt zufrieden, wobei sich auch hier wiederum je nach Fachrichtung und der Art des Abschlusses ein differenziertes Bild ergibt (Schomburg, 2010, S. 29–30).

4.1.2.6 Ergänzende Befunde zur neuen Studienstruktur

Die zuvor aufgeführten Befunde zur neuen Studienstruktur, besonders zum Übergang in den Beruf und Verbleib der Bachelorabsolventen, werden auch durch das von Scholz und Buchheit (2010, S. 2) skizzierte „Bild von der Realisation der expliziten Bachelor-Akzeptanz und von ihren personalwirtschaftlichen Konsequenzen“ tendenziell bestätigt. Scholz et al. (2010, S. 2–4) führten eine Analyse einer Stellenbörse (www.monster.de) durch und kamen dabei zu den folgenden (ausgewählten) Ergebnissen.¹⁷³

- 54 % der gefundenen Stellenanzeigen richten sich zwar auch an „fertige“ Bachelorabsolventen, jedoch wird hier bei 74 % der Angebote Berufserfahrung von den Bewerbern erwartet. Bei den Angeboten, bei denen keine Berufserfahrung vorausgesetzt wird, handelt es sich bei einer Vielzahl jedoch eher um Praktika und Trainee-Programme oder bezieht sich die Anzeige nicht ausschließlich auf Bachelors.
- 41 % der gefundenen Stellenanzeigen richten sich an Personen, welche erst ein Bachelorstudium beginnen wollen oder bereits begonnen haben (Aufteilung dieser Angebote in 46 % für die Aufnahme dualer Studiengänge, 38 % für studienbegleitende Praktika sowie 16 % für Studienarbeiten).

¹⁷¹ Von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „gar nicht“.

¹⁷² Von 1 = „sehr zufrieden“ bis 5 = „sehr unzufrieden“.

¹⁷³ Scholz und Buchheit (2010, S. 3) merken selbstkritisch an, dass für diese Ergebnisse durchaus einige berechtigte (insbesondere methodische) Einwände anzuführen und zu diskutieren seien und die Ergebnisse keinen Anspruch auf Repräsentativität erhöhen (S. 5). Jedoch werden die Ergebnisse der Analyse der Stellenbörse auch durch die zusätzliche Analyse der Stellenangebote der 15 Unternehmen, welche 2004 die Erklärung „Bachelor Welcome“ unterschrieben haben, weitestgehend dadurch bestätigt, dass auch diese Unternehmen den ‚fertigen‘ Bachelor überwiegend Praktika als Einstiegsposition anbieten (Scholz & Buchheit, 2010, S. 5). Dies könnte weiter verfolgt werden, denn im Oktober 2010 haben 43 Personalverantwortliche führender deutscher Unternehmen die Erklärung „Bachelor Welcome 2010“ unterzeichnet (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Bundesverband der Deutschen Industrie e. V. & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2010).

- Bereinigt nach den zuvor aufgeführten Ergebnissen (zzgl. 5 % gefundener Stellenanzeigen, welche nicht dem Bachelorabschluss zugeordnet werden konnten), richten sich somit lediglich 6 % (63) der 1.023 für den Suchbegriff „Bachelor“ gefundenen Stellenanzeigen gezielt (d. h. ausschließlich) an Bachelorabsolventen ohne Berufserfahrung.

Auch die Arbeitgeberschaft bzw. die Wirtschaft hat konkrete Erwartungen an die Hochschulabsolventen. Eine im Oktober/November 2010 von dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK) und den Industrie- und Handelskammern durchgeführte Onlinebefragung mit Unternehmen in Deutschland ergibt folgende zentrale Befunde bzgl. der neuen Abschlüsse (Heidenreich, 2010):

- Für die Mehrheit der Unternehmen haben sich die an die Absolventen gerichteten Erwartungen zwar erfüllt, allerdings sinkt mit den zunehmenden Erfahrungen bzgl. der neuen Studienabschlüsse die Zufriedenheit der Unternehmen sowohl bzgl. der Bachelor- (von 67 % 2007 auf 63 % 2010) als auch bzgl. der Masterabsolventen (von 70 % 2007 auf 65 % 2010). Am häufigsten werden dabei als Grund für die Nichterfüllung der Erwartungen die fehlenden bzw. mangelnden praktischen Erfahrungen der Absolventen genannt (Heidenreich, 2010, S. 8). Hiernach wird in der Veröffentlichung des DIHK konstatiert, dass eine Verbesserung der Berufsbefähigung der Absolventen laut den befragten Unternehmen nicht eingetreten ist und die Umsetzung der Hochschulreform keine Fortschritte zeigt (Heidenreich, 2010, S. 7). Daher erwarten die Unternehmen von den zukünftigen Bachelorstudiengängen am häufigsten eine noch stärkere Anwendungsorientierung der Studieninhalte (Heidenreich, 2010, S. 9).
- Die Zahl der Unternehmen, welche Probleme bei der Besetzung von Stellen für Hochschulabsolventen hatten, hat seit der Umfrage von 2007 von 33 auf 41 % zugenommen. Die drei am häufigsten genannten Gründe für die Nichtbesetzung von Stellen waren dabei fehlende Bewerber (16 %), nicht ausreichende Qualifikationen (12 %) und überzogene Gehaltsvorstellungen (11 %) (Heidenreich, 2010, S. 12).
- Die von den Unternehmen an die Hochschulabsolventen gerichteten Erwartungen wurden insgesamt in drei unterschiedliche Kompetenzbereiche untergliedert, deren Wichtigkeit mittels einer Viererskalierung bewertet wurden (Heidenreich, 2010, S. 14–17).¹⁷⁴ Bei den sozialen Kompetenzen sind den Unternehmen insbesondere Einsatzbereitschaft (3,86), Verantwortungsbewusstsein (3,84) sowie gleichauf (3,79) Kommunikations- und Teamfähigkeit wichtig. Bei den persönlichen Kompetenzen sind den Unternehmen insbesondere das selbstständige Arbeiten (Selbstmanagement) (3,83),

¹⁷⁴ 1 = unwichtig bis 4 = sehr wichtig.

die Erfolgsorientierung bzw. der Leistungswille (3,67) sowie Belastbarkeit (3,62) wichtig. Die Analyse- und Entscheidungsfähigkeit (3,63), ein breites Wissen aus der Fachdisziplin (3,51) sowie die Lernkompetenz sind die drei Spitzenbegriffe der wichtigsten fachlichen und methodischen Kompetenzen. Als „weitere Kompetenzen“ werden EDV-/IT-Kenntnisse (3,24), Redegewandtheit/Präsentationskompetenz (3,12) sowie Fremdsprachen (2,84) von den Unternehmen als wichtig eingestuft.¹⁷⁵

- Duale Studiengänge haben bei den Unternehmen eine hohe Akzeptanz. So ergab die Befragung, dass immerhin 22 % der Unternehmen ihre Fachkräfte über ein duales Studium an einer Berufsakademie und 18 % sie über ein duales Studium an einer Fachhochschule rekrutieren bzw. Erfahrungen mit Absolventen dualer Studiengänge haben. Das große Potenzial dualer Studiengänge bestätigt sich auch durch den Befund, dass 23 % der Unternehmen planen ihre Mitarbeiter zukünftig über duale Studiengänge zu qualifizieren (Heidenreich, S. 18). Hierbei fordern die befragten Unternehmen von den Hochschulen jedoch eine Verbesserung der Informationen über die dualen Studienmöglichkeiten sowie mehr passende Angebote für die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten (Heidenreich, 2010, S. 20).

Speziell die in Kapitel 4.1.1 und Kapitel 4.1.2 vorgestellten Ergebnisse deuten auf zwei zentrale Veränderungen der Akademikerbeschäftigung hin. So sind zum einen die Berufseinstiegsmündung und Stellenfindung als ein längerer Entwicklungsprozess und nicht als ein punktueller Übergang zu betrachten (Lenz et al., 2010, S. 223), so wie dies Schomburg und Teichler (2008, S. 6) in ihrem Stadienmodell des Übergangs nach dem ersten Hochschulabschluss (vgl. Abb. 6) entsprechend skizziert haben. Zum anderen scheint allgemein und in besonderem Maße für Bachelorabsolventen eine einzige akademische Qualifizierungsphase für das gesamte Berufsleben in vielen Fällen nicht mehr auszureichen. In der Zukunft könnte ein typischer Karriereverlauf bei Bachelorabsolventen so aussehen, dass diese mit dem Bachelor in den Beruf einsteigen, sich für eine bestimmte Zeit im Beruf orientieren und bewähren, um dann zum weiteren Aufstieg ein Masterstudium zu absolvieren.

¹⁷⁵

Hier ist jedoch nicht nachvollziehbar, wieso der DIHK bei dem Punkt „Weitere Kompetenzen“ u. a. „Noten“ (2,59) und „Studium in Regelstudienzeit“ (2,26) aufführt, da es sich bei diesen Items nicht um Kompetenzen im Sinne der aktuellen Kompetenzdebatte handelt. So bezeichnet Kompetenz z. B. im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden. Im DQR wird Kompetenz in den Dimensionen Fachkompetenz und personale Kompetenz dargestellt. Methodenkompetenz wird als Querschnittskompetenz verstanden und findet deshalb in der DQR-Matrix nicht eigene Erwähnung“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011, S 16).

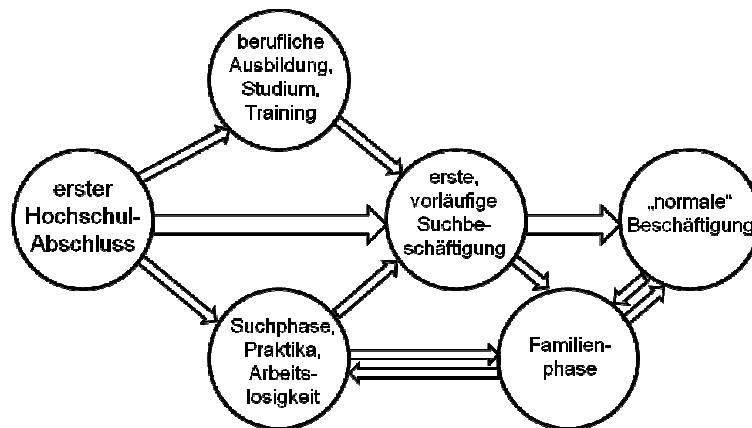


Abb. 6: Stadienmodell des Übergangs nach dem ersten Hochschulabschluss nach Teichler und Schomburg (2008, S. 6)

Ferner offenbart ein objektiver Vergleich der (unzähligen) hochschulpolitischen Grundsatzpapiere (z. B. Erklärungen und Communiqués des Bologna-Prozesses; Empfehlungen HRK, KMK, WR, AR) mit den (unzähligen) Absolventenstudien bzw. -befragungen, welche von unterschiedlichen „Playern“ (z. B. Hochschulen, HIS, DIHK) durchgeführt und publiziert wurden, gewisse Widersprüche, konträre Befunde und Empfehlungen. So fordern beispielsweise auf der einen Seite die am Bologna-Prozess beteiligten Länder im Communiqué von Leuven/Louvain-la-Neuve, dass 20 % der Graduierten im EHR bis 2020 einen Studien- oder Praktikumsaufenthalt im Ausland absolviert haben sollen (Europäische Hochschulminister, 2009, S. 4), obwohl auf der anderen Seite Auslandserfahrung zumindest bei den deutschen Unternehmen insgesamt keine entscheidende Rolle zu spielen scheint (Heidenreich, 2010, S. 16–17).¹⁷⁶ So wird auch anhand solcher Befunde offenbar, dass der „Bologna-Prozess 2020“ (vgl. Kap. 2.3) von weiteren kontrastierenden Studien begleitet werden muss.

4.1.3 Befunde korrespondierender Fachrichtungen

Neben den zuvor aufgeführten Befunden sind für die vorliegende Arbeit auch Ergebnisse von Absolventenstudien von Bedeutung, welche Studienrichtungen untersucht haben, deren Absolventen im Arbeitsmarkt in direktem Wettbewerb mit den Absolventen der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG stehen (vgl. Kap. 2.5.1). Dies trifft in hohem Maße auf Absolventen des Studiengangs Sportwissenschaften sowie auf Absolventen von Studiengängen im Bereich des Gesundheitsmanagements bzw. der Gesundheitsförderung zu.

¹⁷⁶ Nach der Befragung des DIHK liegt der Wert (Wichtigkeit Auslandserfahrung) bei international tätigen Unternehmen etwas höher. Ferner zeigen die Ergebnisse der DIHK-Befragung auch, dass Fremdsprachen sehr wohl als eine wichtige Kompetenz angesehen werden (Heidenreich, 2010, S. 17).

Sportwissenschaften

Für das Studienfach Sportwissenschaften liegen etliche Absolventenstudien vor, zum Teil bereits mit einer längeren Tradition (Belz & Volck, 1996; Cachay & Thiel, 1999; Emrich, 1988; Emrich & Pitsch, 1994; Emrich & Pitsch, 2003; Emrich, Fröhlich, Nachtigall et al., 2010; Hartmann-Tews & Mrazek, 1994; Hartmann-Tews & Mrazek, 1999; Jost & Menzel, 2011a; Jost & Menzel, 2011b; Jost, Menzel & Hartmann-Tews, 2011; Köhler, Michna & Peters, 2005; Mrazek & Hartmann-Tews, 2010; Thiel, & Cachay, 2004; Thiele & Timmermann, 1997). Speziell mit den Absolventen des Studiengangs Sportwissenschaften des Sportwissenschaftlichen Institutes der Universität des Saarlandes werden seit 1988 systematisch entsprechende Studien durchgeführt (Emrich, 1988; Emrich et al., 1994; Emrich et al., 2003; Emrich, Fröhlich, Nachtigall et al., 2010), deren zentrale Ergebnisse nachfolgend zusammenfassend vorgestellt werden:

- Obwohl der Arbeitsmarkt der Absolventen des Studienfaches Sportwissenschaften nach Emrich et al. (2010, S. 15) „durch ein hohes Maß an Unübersichtlichkeit und Deregulierung gekennzeichnet ist“, besetzten zum Zeitpunkt der Absolventenbefragung von 2003 immerhin fast 80 % der Absolventen (des Zeitraumes WS 1992/1993 bis SS 2001) eine hauptberufliche Stelle¹⁷⁷, wobei wiederum bei einer sehr hohen Anzahl (88,9 %) dieser hauptberuflich Beschäftigten ein Bezug zum Sportstudium vorhanden war (Emrich et al., 2003, S. 34).¹⁷⁸
- In allen vier der bisher durchgeführten Absolventenstudien zeigte sich, dass die Studienleistungen, gemessen an den Parametern Abschlussnote, Studiendauer sowie Studium weiterer Fächer, keinen signifikanten Einfluss auf den Berufseinstieg hatten (Emrich et al., 2010, S. 10–11), sondern „der Zugang zu hauptberuflichen Positionen im Wesentlichen auf Eigeninitiative hin“, d. h. weitgehend über „informell-individualistische Zugangsformen“ erfolgte (Emrich et al., 2003, S.39).¹⁷⁹
- Als mögliche Gründe für diesen Befund diskutieren Emrich et al. (2010, S. 29) die mögliche Diskrepanz zwischen den Anforderungen der Arbeitstätigkeiten in der Berufspraxis und den Inhalten des Studiums sowie das „Misstrauen“ der Arbeitgeber gegenüber der Abschlussnote als hauptsächlichen Aspekt für die Auswahl von Bewerbern.
- In der Absolventenstudie von 2003 zeigte sich ferner kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Wahl eines Studienschwerpunktes (z. B. Leistungssport versus Gesund-

¹⁷⁷ Gründe, keine hauptberufliche Stelle innezuhaben, waren z. B. ein weiteres Studium, Gelegenheitsarbeiten, außeruniversitäre Weiterbildung und private Gründe (Emrich et al., 2003, S. 39).

¹⁷⁸ Entsprechende Ergebnisse sind in der Veröffentlichung zur bisher letzten Studie von 2010 (Emrich et al., 2010) nicht aufgeführt.

¹⁷⁹ Dieser Befund wird durch die KOAB-Absolventenbefragung bestätigt, denn auch dort berichten die Absolventen, dass sie überwiegend durch Eigeninitiative und weniger durch institutionelle Hilfe (z. B. Agentur für Arbeit, Career Center der Hochschule) ihre erste Beschäftigung gefunden haben (Schomburg, 2009, S. 131). Hierbei ist wiederum ergänzend anzumerken, dass sich sowohl die Absolventen der KOAB-Befragung als auch die Absolventen der HIS-Studie (vgl. Kap. 4.1.2.3) mehr Unterstützung durch die Hochschule wünschen.

heitssport), dem Studium weiterer Fächer inkl. Abschluss, freiwillig wahrgenommener Studienangebote, des studienbegleitenden Pflichtpraktikums oder einer parallel zum Studium laufenden bezahlten Tätigkeit und der Ausübung einer hauptberuflichen Tätigkeit (Emrich et al., 2003, S. 37–38).

- Lediglich der Erwerb sportbezogener außeruniversitärer Zusatzqualifikationen erhöhte die Chancen für eine hauptberufliche Tätigkeit (Emrich et al., 2003, S. 39).
- Aufgrund dieser Befundlage bemerken Emrich et al. (2010, S. 22), dass vermutlich andere Faktoren, speziell soziale Kontakte, bei der Stellenbesetzung wirksam seien, und untersuchten daher ergänzend den Einfluss des so genannten Sozialkapitals.¹⁸⁰ Hierbei stellen sie fest, dass soziale Kontakte zwar nicht die entscheidende Determinante zum Einstieg in den Arbeitsmarkt sind, jedoch „viele schwache soziale Beziehungen den Effekt weniger starker sozialer Beziehungen übersteigen, ... die Verfügbarkeit über Sozialkapital auch erhebliche Investitionen voraussetzt und dieses ‚Beziehungskapital‘ erst dann vom Individuum eingesetzt wird, wenn traditionelle Such- und Bewerbungsstrategien keinen Erfolg zeigten“ (Emrich et al., 2010, S. 30).

Neben Absolventenbefragungen empfehlen Emrich et al. (2003, S. 39), vergleichend auch die berufliche Entwicklung von Studienabbrechern zu analysieren, um herauszufinden, ob auch bei dieser Gruppe der Erwerb hauptberuflicher Positionen „teilweise unabhängig vom Erwerb von Bildungspatenten“ erfolge. Sollte sich dies in entsprechenden Vergleichsstudien bestätigen, so plädieren sie dafür „mit aller Vorsicht das Augenmerk im Sinne der Karriereforschung auf jene informell-individualistischen Zugangsformen zum Arbeitsmarkt zu richten, die offensichtlich abseits vom oder in Ergänzung zum Gesetz von Angebot und Nachfrage Wirkung entfalten“.

Gesundheitsmanagement/Gesundheitsförderung

Nach Evans und Hilbert (2006) wird die Gestaltung von Arbeit und Qualifizierung auch in der Gesundheitswirtschaft eine „Schlüsselherausforderung“ und „Achillesferse“ für die Zukunft sein. Stellvertretend für den Bereich des Gesundheitsmanagements bzw. der Gesundheitsförderung (Baumgarten & Hartmann, 2005; Göpel, 2006) sollen nachfolgend die zentralen Ergebnisse zur Berufseinmündung der Studie zum Absolventenverbleib von Diplom-Gesundheitswirten (FH) der Hochschule Magdeburg-Stendal vorgestellt werden, da dieser von der BLK geförderte und seit 1993 angebotene Studiengang Modellcharakter für diesen Fachbereich hat (Baumgarten, Hartmann & Schulze, 2005, S. 27).¹⁸¹

¹⁸⁰ Das Potenzial, das einem Individuum aus seinen soziale Kontakte und Netzwerkstrukturen zur Verfügung steht, kann man vereinfacht und zusammenfassend als Sozialkapital bezeichnen (Emrich et al., 2010, S. 13).

¹⁸¹ Für weitere Informationen zum Berufsbild des Diplom-Gesundheitswirtes (FH) sei hier auf die Homepage des Berufsverbandes Gesundheitsförderung verwiesen (<http://www.gesundheitswirte.de/>). Aktuell bietet die Hochschule Magde-

- Die Berufseinmündung der Absolventen verlief insgesamt sehr positiv, da über 90 % der Absolventen nach Studienabschluss eine Anstellung gefunden haben (6,7 % haben keine Anstellung gefunden, 2,9 % machten keine Angaben) und dabei bei mehr als drei Viertel (76,4 %) die Berufseinmündung bzw. die Dauer der Stellensuche nicht länger als 3 Monate gedauert hat (14 % suchten 4 bis 7 Monate, 5,5 % 8 bis 11 Monate) (Baumgarten et al., 2005, S. 32). Hierbei fehlen allerdings ergänzende Angaben zur Beschäftigungsform bei der ersten Tätigkeit nach Studienabschluss. Nur für die derzeitige Tätigkeit wird von Baumgarten et al. (2005, S. 42) angegeben, dass (lediglich) 50 % eine unbefristete Anstellung innehaben (32,6 % befristete Anstellung, 9,0 % Studium/Promotion/sonstige Weiterbildung, 6,3 % selbstständig, 6,3 % Mutterschutz/Elternzeit, 4,9 % Minijob).
- Mit jeweils fast einem Drittel gaben die Absolventen als häufigste Schwierigkeiten bei der Stellensuche an, dass überwiegend Bewerber mit Berufserfahrung gesucht (32,1 %) bzw. ein anderer Studienabschluss verlangt worden sei (31,4 %). 43,6 % der Absolventen hatte keine Schwierigkeiten bei der Stellensuche (Baumgarten et al., 2005, S. 34).
- Für nicht ganz zwei Drittel (64,1 %) der Absolventen war nach deren eigener Einschätzung das Praxissemester für die Berufseinmündung maßgebend. Als weitere relevante Einzelkriterien für die Berufseinmündung folgten die Diplomarbeit (33,6 %), der Vorberuf (26,0 %) sowie die Abschlussnote (23,7 %). Bei „sonstigen Kriterien“ (gesamt 38,2 %) waren vor allem die Persönlichkeitsmerkmale (9,2 %) und das Studium bzw. die Studienschwerpunkte (8,4 %) von maßgebender Bedeutung (Baumgarten et al., 2005, S. 35).
- Mit deutlichem Abstand war bei über der Hälfte der Absolventen (52,7 %) der Kontakt durch die Tätigkeit im Studium am wichtigsten, um die erste Beschäftigung nach dem Studienabschluss zu erhalten. Weitere relevante „Vorgehensweisen“ waren persönliche Beziehungen und Kontakte (35,1 %), Bewerbungen auf ausgeschriebene Stellen (29,8 %), Initiativbewerbungen (24,4 %) sowie die Hilfe von Lehrenden der Hochschule (16,8 %) (Baumgarten et al., 2005, S. 36).
- Die Bedeutung der gesetzlichen Rahmenbedingungen bzw. Grundlagen, insbesondere im Kontext der gesundheitspolitischen Situation bzgl. § 20 SGB V, hat bei fast drei Vierteln (73,3 %) der Absolventen bei der Einstellung keine Bedeutung gehabt (lediglich bei 16,8 % hatten diese eine Bedeutung).
- Das Spektrum der Arbeitgeber der ersten Beschäftigung nach Studienabschluss ist recht breit gefächert. Am häufigsten fanden die Absolventen eine Beschäftigung bei Krankenkassen (20,6 %), Hochschulen und Forschungseinrichtungen (14,5 %), Betrieben (12,2 %), Rehabilitationseinrichtungen/Akutkliniken/Pflegeeinrichtungen (9,9 %) und bei sons-

burg-Stendal speziell in diesem Bereich den Bachelorstudiengang „Gesundheitsförderung/-management“ (Bachelor of Arts) sowie den Masterstudiengang „Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung“ (Master of Arts) an.

tigen Anstellungsträgern (14,5 %; ambulante Gesundheits- und Pflegedienste, Gesundheits- und Sozialeinrichtungen, Vereine und Stiftungen) (Baumgarten et al., 2005, S. 37).

- In der derzeitigen Tätigkeit verfügten die meisten (35,8 %) Absolventen über ein monatliches Bruttoeinkommen von über 2.400 EUR, gefolgt von 17,9 % mit einem monatlichen Bruttoeinkommen von 1.601 bis 2.000 EUR und 15,7 % mit einem monatlichen Bruttoeinkommen von 2.001 bis 2.400 EUR (Baumgarten et al., 2005, S. 43).
- Die Absolventen gaben in der Mehrzahl (57,6 %) an, in ihrer derzeitigen Tätigkeit bzgl. der Gesundheitsförderung die Aufgabe des „Change Facilitator“ auszuüben.¹⁸² Bei 36,4 % der Absolventen entspricht deren jetzige Tätigkeit der Enable-Rolle, bei 35,4 % der Advocat-Rolle und bei 24,2 % der Expert-Rolle (Baumgarten et al., 2005, S. 43–44).
- Neben Kenntnissen in spezifischen Grundlagenfächern sind insbesondere Querschnitts- und Schlüsselkompetenzen (94 % EDV-Kenntnisse, 90,3 % Rhetorik und Präsentation, 84,3 % Öffentlichkeitsarbeit, 81,3 % Projektmanagement) für das Berufsfeld der Gesundheitsfachwirte von zentraler Bedeutung (Baumgarten et al., 2005, S. 45).
- Baumgarten et al. (2005, S. 46) konstatieren auf der Basis der Ergebnisse ihrer Absolventenstudie, dass die Berufseinmündung und somit der Studiengang durchaus als positiv bzw. als erfolgreich beurteilt werden können. So wurden damit auch die mit dem Studiengang angestrebten Berufsfelder, Arbeitgeber und professionellen Rollen der Gesundheitsförderung (nach Grossmann & Scala, 2001) bestätigt. Ferner entspricht das breite Spektrum der Arbeitgeber nicht nur den Erwartungen, sondern weist auch darauf hin, „dass Gesundheitsförderung als Querschnittsaufgabe in den Handlungsfeldern des Sozial- und Gesundheitswesens zunehmende Relevanz erlangt“ (Baumgarten et al., 2005, S. 47).

Abschließend kann zum Forschungsstand von Absolventenstudien ergänzend konstatiert werden, dass auffällig wenig Absolventenstudien speziell über duale Studiengänge vorliegen¹⁸³ oder entsprechende Studien unvollständig dokumentiert und äußerst gestreut (bzw. zum Teil lediglich als „graue Literatur“) publiziert werden¹⁸⁴ und deshalb duale Studiengänge,

¹⁸² Nach Grossmann und Scala (2001) werden folgende professionelle Rollen der Gesundheitsförderung unterschieden: Change Facilitator (Projekt- und Organisationsentwicklung), Advocate (öffentliche Bewusstseinsarbeit und Interessenvertretung), Enabler (Gesundheitstraining und Beratung), Expert (wissenschaftliche Expertise in unterschiedlichen Disziplinen).

¹⁸³ Exemplarisch sei auf die SWOT-Analyse zu den Berufsakademiestudiengängen in Sachsen verwiesen (Krempkow et al., 2008).

¹⁸⁴ In bestimmten Absolventenstudien, wie beispielsweise bei der sächsischen Absolventenstudie (Lenz et al., 2010, S. 247), werden bei der Übersicht über die Fächergruppen, Studienbereiche und Studienfächer zwar auch duale Studiengänge aufgeführt, ohne dass jedoch die Ergebnisse speziell bzgl. dualer Studiengänge differenziert würden. In bestimmten Absolventenstudien, wie beispielsweise bei der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2009 (Rehn, Brandt, Fabian & Briedis, 2011, S. 368), wird explizit darauf hingewiesen, dass Absolventen dualer Studiengänge von der Befragung ausgenommen sind.

vergleichbar mit privaten Hochschulen (vgl. Kap. 2.4.2) und Fernstudiengängen (vgl. Kap. 2.5.2), auch zu den Grauzonen der Hochschulforschung zu rechnen sind.¹⁸⁵

4.2 Absolventenstudien als Instrument der Hochschul- und Qualitätsentwicklung

Wie bereits an einigen Stellen dieser Arbeit (vgl. insbesondere Kap. 3) ausgeführt, haben in der Verantwortung der Hochschulen liegende Qualitätssicherungsverfahren und hochschulinterne Steuerungsmechanismen zunehmend an Bedeutung gewonnen. Hierbei werden auch Absolventenstudien als ein mögliches Instrument der Qualitätsentwicklung (Janson, 2008, S. 62–67) innerhalb des Qualitätsmanagements an Hochschulen (Reimer, 2008, S. 68–73) angesehen bzw. seitens der Hochschulpolitik konkret eingefordert (vgl. Kap. 4.1). Dabei stellen sich bezüglich der Rolle von Absolventenstudien für die institutionelle Entwicklung von Hochschulen wiederum zwei zentrale Fragen (Janson, 2008, S. 62):

- 1) Wie können Hochschulen die Ergebnisse von Absolventenstudien für ihre kontinuierliche Weiterentwicklung einsetzen?
- 2) Welche Prozesse fördern den Einsatz bzw. stehen ihm entgegen?

Unter Beachtung der strittigen Diskussion über die (nicht einheitlich definierte) Qualität von Hochschulbildung (vgl. Kap. 3.1) bieten sich für die Verwendung der Ergebnisse von Absolventenstudien im Kontext der Qualitätsentwicklung nach Janson (2008, S. 64–65) folgende Möglichkeiten:

- Studiengangentwicklung: Mittels eines Soll-Ist-Wert-Vergleichs bzgl. des inhaltlichen und strukturellen Aufbaus sowie der Organisation des Studiums und der Gestaltung der Lehr- und Lerninhalte in Bezug auf berufsfeldorientierte Kompetenzen können die Studienprogramme verbessert und weiterentwickelt werden.
- Marketing: für die allgemeine Positionierung der Hochschule und als Informationsgrundlage für Interessenten und Studienanfänger oder sonstige interessierte Kreise.
- Studienberatung: Aus den aufbereiteten Daten der Studien- und Berufsverläufe können „Erfolgsfaktoren“ für die Beratung von Studierenden abgeleitet werden.
- Career Center: Die Daten zum Übergang und Verbleib im Beschäftigungssystem dienen den Career Services.¹⁸⁶ Ferner können speziell Alumni-Kontakte genutzt werden, um den Studierenden Kontakte zum Arbeitsmarkt zu verschaffen.

¹⁸⁵ Auch nach den Erkenntnissen der Hochschul-Informationssystem GmbH gibt es keine umfangreiche Absolventenstudie für duale Studiengänge (K. Briedis, persönl. Mitteilung, 28.03.2012).

¹⁸⁶ Für weitere Informationen und Hintergründe zu Career Services sei exemplarisch auf Jörns (2009) verwiesen.

- Alumni-Arbeit: Die für die Durchführung der Absolventenstudien notwendigen Kontaktdaten können als Basis für eine breit angelegte Kontaktaufnahme und damit für die Alumni-Aktivitäten dienen.
- Qualitätsmanagement: Die Daten können der Bewertung der Prozesse im Sinne des Qualitätsmanagements dienen (vgl. Kap. 3).

Dieses Potenzial an Einsatz- und Umsetzungsmöglichkeiten der Ergebnisse von Absolventenstudien scheint nach den Ergebnissen des Gradua2-Projektes (vgl. Kap. 4.1.2.2) jedoch nicht optimal genutzt zu werden. Demnach verwendet die Mehrzahl der Hochschulen in Deutschland die Ergebnisse ihrer Absolventenstudien zwar für interne Berichte, jedoch nur in seltenen Fällen für eine ausführliche Diskussion und Reflexion der Ergebnisse sowie nicht durchgängig für die Verbesserung der Curricula (Universitäten 53 %, Fachhochschulen 83 %). Nach Janson (2008, S. 65) findet häufig eine reine „Qualitätsmessung“, jedoch keine „Qualitätsverbesserung“ statt. Dies liegt nach Reimer (2008, S. 70) u. a. daran, dass durch die starke „Fragmentierung“ der Hochschulen kaum hochschul- oder zumindest fakultätsweite Qualitätsmanagementsysteme mit standardisierten und dauerhaft eingerichteten Strukturen und Maßnahmen vorhanden sind. Für die fehlende bzw. begrenzte Nutzung hat Ewell (1983) außerdem mit individuellen Ursachen (z. B. Angst vor negativen Ergebnissen), strukturellen Ursachen (z. B. fehlende zentrale Koordination bzw. Stelle) und technischen Ursachen (z. B. zu lange Berichte, fehlende bzw. mangelhafte Kommunikation der Ergebnisse) drei Ursachengruppen identifiziert.

Für die effektive Verwendung der Ergebnisse von Absolventenstudien in der Hochschulentwicklung empfehlen Ewell (1983) und Arnold (2003) unabhängig voneinander die folgenden Maßnahmen:

- Einbeziehung aller Nutzergruppen und deren jeweiliger Interessen und Fragestellungen,
- offene Kommunikation über den fortlaufenden Status der Studie (z. B. durch Veröffentlichung von Zwischenergebnissen),
- neutrale Moderation, deutliche Definition der Ziele und mögliche Konsequenzen aus den Ergebnissen,
- zielgruppengerechte Aufbereitung der Ergebnisse,
- themenspezifische Aufbereitung, welche sich an aktuellen Frage- und Problemstellungen orientiert, inkl. der Verbindung mit Daten aus anderen Quellen (z. B. Lehrveranstaltungsevaluation),
- vergleichende Darstellungen (z. B. von Vergleichsgrößen im Zeitverlauf; Vergleiche zwischen Fachbereichen oder mit den Ergebnissen anderer Absolventenstudien),

- Schaffung eines Forums mit allen Nutzergruppen zur regelmäßigen Diskussion der Studienergebnisse.

Gleichwohl sind nach Reimer (2008, S. 72) gerade im Kontext des zunehmenden Evaluations- und Bewertungscharakters von Absolventenstudien auch deren Risiken und Grenzen zu beachten. So sollten nicht alleine „simple“ Informationen, wie beispielsweise die Quote der Erwerbstätigen oder das durchschnittliche Einkommen, als einzige und zentrale Indikatoren für den Erfolg von Hochschulausbildungen herangezogen und interpretiert werden. Damit die Ertragsmaße sinnvoll einsetzbar sind, müssen vielmehr hohe wissenschaftliche sowie methodische Anforderungen erfüllt werden (Reimer, 2008, S. 69). Ergänzend weist Janson (2008, S. 66) auf die Absolventenstudien „inhärenten Schwächen“ hin (z. B. die Überforderung der befragten Absolventen als Experten). Diese stellen zwar die Durchführung von Absolventenstudien nicht generell in Frage, allerdings sollten sie bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden.

5 Ziele und Hypothesen der Studie

5.1 Ziele der Absolventenbefragung

Auf der Basis der bisher dargelegten Grundlagen und theoretischen Hintergründe sowie bedingt durch die rechtlichen und hochschulpolitischen Forderungen und Empfehlungen bzgl. der Akkreditierung und des Qualitätsmanagements ergibt sich für die DHfPG die Notwendigkeit Absolventenstudien einzuführen und zu etablieren (Wissenschaftsrat 2008a). Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, Informationen über die Phase des Berufseinstiegs, den beruflichen Verbleib sowie die berufliche Relevanz der Studiengänge der Absolventen zu erhalten. Darüber hinaus sollen die Absolventen ihr Studium retrospektiv bewerten und somit als „Experten“ in eigener Sache Hinweise zu den Stärken und Schwächen der ehemaligen Hochschule liefern und somit ggf. dazu beitragen, Verbesserungspotenziale der Studiengänge respektive der Hochschule zu identifizieren. Außerdem ergibt sich aus der Absolventenbefragung für die DHfPG die Möglichkeit, sich empirisch und somit sachlich/objektiv mit den Spannungsfeldern, welche sich insbesondere für eine private Hochschule als erwerbswirtschaftliche Organisation ergeben, auseinanderzusetzen.

Das Ziel der Absolventenbefragung besteht darin, Informationen und Ergebnisse primär zu folgenden Fragen zu gewinnen:

- Wie beurteilen die Absolventen retrospektiv ihr Studium und die Studiengänge?
- Wie gestaltet sich der Übergang vom Studium in den Beruf bzw. in den Arbeitsmarkt?
- Wie etablieren sich die Absolventen im Arbeitsmarkt?
- Wie ist die berufliche Relevanz des Studiums bzw. die „Berufsfähigkeit“ der Absolventen zu beurteilen?
- Welche Zusammenhänge von Studienstruktur, Studienorganisation, individuellen Leistungsmerkmalen (Hochschulzugang, Abschlussnoten usw.) und sonstigen Determinanten mit dem beruflichen Erfolg gibt es?
- Welchen Nutzen hat die Absolventenbefragung zur Qualitätsentwicklung respektive zur strategischen Steuerung der Hochschule?

5.2 Hypothesen zur Absolventenbefragung

Ausgehend von der Problem- und Zielstellung sowie von den bisher diskutierten Befunden zur Absolventenbefragung (vgl. Kap. 4.1) werden in der vorliegenden Arbeit die nachfolgenden Hypothesen zur Absolventenbefragung einer Prüfung unterzogen:

- H1: Die Abschlussnoten des Studiums unterscheiden sich im Vergleich der einzelnen Arten der Hochschulzugangsberechtigung.
- H2: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Abschlussnote des Studiums und der Abschlussnote der Hochschulzugangsberechtigung.
- H3: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt und der Bewertung des Arbeitsaufwandes im Studium insgesamt.
- H4: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt und der Bewertung der Studienbedingungen.
- H5: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt und der Bewertung genutzter zentraler Angebote der Hochschule.
- H6: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Beginn der Beschäftigungssuche und der Dauer der Beschäftigungssuche nach dem Studienabschluss.
- H7: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Nutzung bestimmter Mittel und Wege der Beschäftigungssuche und der Dauer der Beschäftigungssuche nach dem Studienabschluss.
- H8: Es besteht ein Unterschied zwischen dem monatlichen Bruttoeinkommen der ersten Beschäftigung nach Studienabschluss und dem monatlichen Bruttoeinkommen der derzeitigen Beschäftigung nach Studienabschluss.

- H9: Es besteht ein Unterschied zwischen der Arbeitszeit in Stunden pro Woche bei der ersten Beschäftigung nach Studienabschluss und der Arbeitszeit in Stunden pro Woche bei der derzeitigen Beschäftigung nach Studienabschluss.
- H10: Es besteht ein Unterschied zwischen den Abschlussnoten des Studiums von Absolventen, welche nach dem Studium arbeitslos waren, und den Abschlussnoten des Studiums von Absolventen, welche nach dem Studium nicht arbeitslos waren.
- H11: Es besteht ein Zusammenhang zwischen den von den Absolventen selbst eingeschätzten, im Studium erworbenen Kompetenzen und den im Arbeitsmarkt geforderten Kompetenzen.
- H12: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der von den Absolventen selbst eingeschätzten, dem Studium angemessenen beruflichen Situation und dem Ausmaß der Verwendung der im Studium erworbenen Kompetenzen bei den beruflichen Aufgaben insgesamt.
- H13: Es besteht ein Zusammenhang zwischen den für die Absolventen wichtigen Aspekten im Beruf und den von den Absolventen selbst eingeschätzten Aspekten des Berufs, die auf die gegenwärtige berufliche Situation tatsächlich zutreffen.

5.3 Ziele der Untersuchung zur Befragungsmethodik

Im Kontext der grundständigen Einführung und Durchführung von Absolventenbefragungen ergibt sich für die DHfPG ergänzend die Frage, welche Methoden und Instrumente hierfür (künftig) verwendet werden sollen. Die Überblicksstudie von Burkhardt et al. (2000, S. 12, S. 331–344) zeigt, dass Absolventenstudien bislang traditionell postalisch, mit gedruckten Fragebögen durchgeführt worden waren (untersuchter Zeitraum von 1986 bis 1998; 160 ausgewertete Absolventenstudien). In jüngerer Zeit wurden international sowie an deutschsprachigen Hochschulen, u. a. aus ökonomischen Gründen, vermehrt internetbasierte Systeme für hochschulinterne (Online-)Evaluationen (Lehrveranstaltungsevaluationen, Absolventenbefragungen usw.) genutzt. Dillman (2000, S. 353) bemerkt hierzu: „E-mail and Web surveys share much in common.“ Dieser Trend zur Onlinebefragung wird auch durch die umfassende institutionalisierte Absolventenstudie des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung bestätigt, an der bei der Befragung des Absolventenjahrgangs 2007 insgesamt 89.000 Absolventen von 48 Hochschulen einbezogen waren (vgl. Kap. 4.1.2.5). Bei dieser im Wintersemester 2008/2009 durchgeführten KOAB-Studie nutzte nur eine Hochschule ausschließlich die postalische Befragung. Sechs Hochschulen nutzten ausschließlich die Onlinebefragung und 41 Hochschulen beide Verfahren (Online-Paper-Mix). Von allen Absolventen (Rücklauf bereinigt insgesamt 36.000) haben 71 % das Onlineverfahren als Antwortmedium

gewählt (Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel und Universität Kassel, 2009a, S. 28).

Diesem Trend zur Onlinebefragung steht jedoch die in der Wissenschaft noch weitgehend offene Frage nach möglichen Methodeneffekten bei der Onlineevaluation gegenüber, wie dies Dresel und Tinsner (2008) ausführlich für die Lehrveranstaltungsevaluation untersucht und diskutiert haben. Laut Taddicken (2007, S. 85–86) hat in den letzten Jahren zwar neben den praktischen Erfahrungen auch die Qualität wissenschaftlicher Studien zu Web-Befragungen zugenommen, „[a]llerdings zeigt eine genaue Betrachtung, dass dabei insgesamt die Methodeneffekte von Web-Befragungen vernachlässigt wurden.“ Auch nach Pitsch, Maats und Emrich (2009, S. 20) wird die Onlinebefragung, insbesondere bei sensiblen Themen, „im Vergleich zur standardisierten schriftlichen Befragung als wesentlich unsichereres Erhebungsinstrument eingeschätzt, da es mit höheren Vertrauenskosten verbunden sein dürfte“. Pitsch et al. (2009, S. 20) konstatieren: „Der derzeitige Stand der Forschung ergibt ... kein einheitliches Bild darüber, wie sich die mit den unterschiedlichen Befragungsformen verbundene faktische und empfundene Anonymität der Befragten auf das Antwortverhalten auswirken.“

Auf der Basis dieses Forschungsstandes sowie der institutionellen Rahmenbedingen der DHfPG soll in der vorliegenden Arbeit ergänzend zur Absolventenbefragung daher auch untersucht werden, welche Methodeneffekte bei einer Onlinebefragung im Gegensatz zu einer postalischen Befragung auftreten.

5.4 Hypothesen zur Befragungsmethodik

Ausgehend von der Problem- und Zielstellung sowie von den zuvor vorgestellten Befunden zur Befragungsmethodik werden in der vorliegenden Arbeit die nachfolgenden Hypothesen zur Befragungsmethodik einer Prüfung unterzogen:

- H14: Zwischen der postalischen Befragung und der Onlinebefragung besteht ein Unterschied bezüglich der Ausschöpfungsquote.
- H15: Zwischen der postalischen Befragung und der Onlinebefragung besteht ein Unterschied bzgl. der Repräsentativität der Daten.
- H16: Zwischen der postalischen Befragung und der Onlinebefragung besteht ein Unterschied bzgl. der Konsistenz (Reliabilität) der Antworten.
- H17: Zwischen der postalischen Befragung und der Onlinebefragung besteht ein Unterschied bezüglich der Anzahl nicht beantworteter geschlossener Fragen (Item Non-response).
- H18: Zwischen der postalischen Befragung und der Onlinebefragung besteht ein Unterschied bezüglich der Anzahl nicht beantworteter offener Fragen.

H19: Zwischen der postalischen Befragung und der Onlinebefragung besteht ein Unterschied bezüglich der Bewertung der mit Antwortskalen vorgegebenen Items a) Beurteilung Arbeitsaufwand im Studium, b) Bewertung Studienbedingungen, c) Bewertung praxisbezogener Elemente im Studium, d) Bewertung Angebote der Hochschule und e) Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt.

6 Methodik

6.1 Untersuchungskollektiv

In der vorliegenden Untersuchung wurden von September bis Dezember 2009 (vgl. Abb. 7) als Vollerhebung erstmalig alle Absolventen der BSA – Privaten BA und der DHfPG befragt, welche bis zu diesem Zeitpunkt ihr Studium seit mindestens einem halben Jahr abgeschlossen hatten.¹⁸⁷ Insgesamt umfasste das Untersuchungskollektiv 1066 Absolventen, von denen die Mehrzahl (56,4 %) weiblich war und über 80 % den Studiengang „Diplom-Fitnessökonomie“ (BA Saarland) abgeschlossen hatten (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Anzahl der Absolventen der BSA – Privaten BA bzw. DHfPG

Studiengang (Abschluss)	Grundgesamtheit	weiblich	männlich
Gesamt	1066 (100 %)	601 (56,4 %)	465 (43,6 %)
DFÖ (BA Saarland)	869 (81,5 %)	494 (58,8 %)	375 (43,2 %)
DGM (BA Saarland)	49 (4,6 %)	32 (65,3 %)	17 (34,7 %)
BFÖ (Bachelor of Arts)	103 (9,7 %)	45 (43,7 %)	58 (56,3 %)
BGM (Bachelor of Arts)	30 (2,8 %)	19 (63,3 %)	11 (36,7 %)
BEB (Bachelor of Arts)	15 (1,4 %)	11 (73,3 %)	4 (26,7 %)

6.2 Untersuchungsdurchführung, Instrumente und Datenerhebung

Ausgehend von der Problemstellung und dem Ziel der Arbeit (vgl. Kap. 5) wurden mit der postalischen Befragung und der Onlinebefragung zwei unterschiedliche Methoden ausgewählt und verwendet. Es erfolgte eine randomisierte Verteilung der Grundgesamtheit in zwei gleich große Stichproben ($n = 533$) auf die beiden Verfahren. Um dem Nonresponse-Problem (Schnell, Hill & Esser, 2005, S. 306–317) präventiv zu begegnen, respektive um eine ausreichend hohe Rücklaufquote zu erzielen (Bortz & Döring, 2006, S. 256–258, Porst 2001), wurde die Absolventenbefragung in Anlehnung an die Tailored Design Method von Dillman (1978, 2000) mit insgesamt vier Kontakten geplant und durchgeführt (vgl. Abb. 7) (Dillman, 2000, S. 150).

¹⁸⁷ Absolventenstudien sind nur dann aussagekräftig, wenn eine ausreichend hohe Zahl von Absolventen zu Grunde liegt, welche bereits eine gewisse Zeit einer beruflichen Tätigkeit nachgehen.

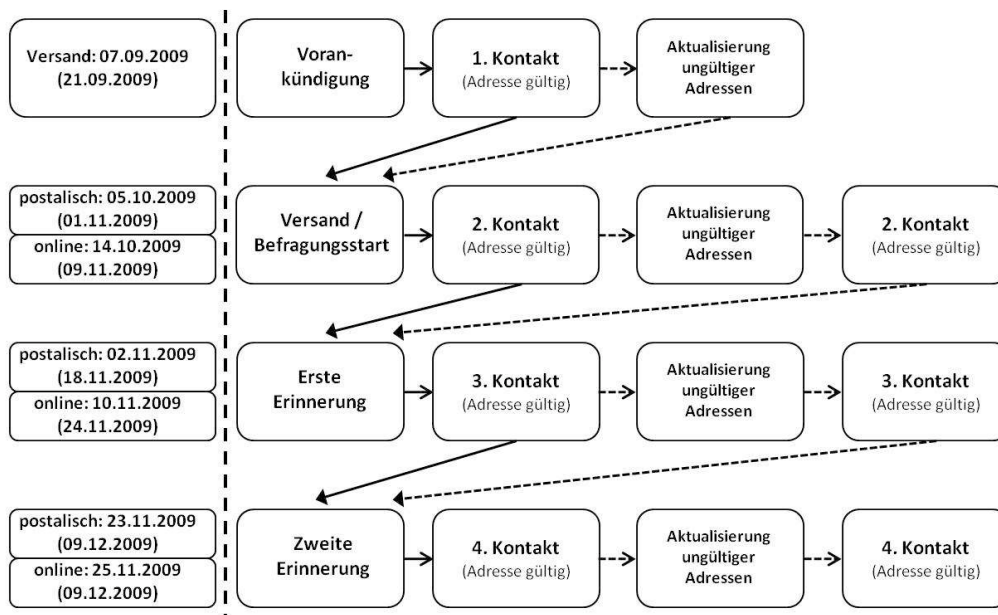


Abb. 7: Übersicht zum Untersuchungsgang (die Datumsangaben in Klammern geben die Termine an, bis zu denen die Absolventen teilnehmen sollten)

Um die beiden Befragungsmethoden bzgl. möglicher Methodeneffekte vergleichen zu können (vgl. nachfolgend Kap. 7.2), erfolgte der Aufbau und Ablauf beider Befragungen (postalisch und online) in großen Teilen identisch. Bis auf die weiter unten aufgeführten Ausnahmen wurden die Teilnehmer der postalischen Befragung ausschließlich postalisch, die Teilnehmer der Onlinebefragung ausschließlich per E-Mail kontaktiert. Alle E-Mails (Vorankündigung bei beiden Stichproben, E-Mail-Anschreiben zum Start der Befragung sowie erste und zweite Erinnerungsmail bei der Onlinebefragung) wurden über ein speziell registriertes Mailing-Listensystem versendet. Aufgrund ihrer technikbedingten Besonderheiten wurde die Onlinebefragung zusätzlich an den Standards der einschlägigen Literatur (Dillman, 2000, S. 353–412; Kuckartz, Ebert, Rädiker & Stefer, 2009, S. 40–59) sowie nach den Empfehlungen der einschlägigen Gesellschaften (Arbeitskreis Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e.V., Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute e.V., Berufsverband Deutscher Markt- und Sozialforscher e.V. & Deutsche Gesellschaft für Onlineforschung e.V., 2001) ausgerichtet.

Vier Wochen vor dem Start der Befragung wurden alle Personen des Kollektivs per E-Mail (vgl. Anlage 8) über die geplante Absolventenbefragung informiert (Dillman 2000, S. 156–158) und gebeten, ggf. ihre neue Anschrift mitzuteilen (vgl. Abb. 7). Das Hauptziel dieser Vorankündigung (erster Kontakt) war die Überprüfung bzw. der Abgleich der aktuellen Adress-/Kontaktdaten der Absolventen. Die Ankündigung der Absolventenbefragung der DHfPG erfolgte für beide Stichproben per E-Mail, da zum einen von (nahezu) allen Absolventen eine E-Mail-Adresse vorlag und zum anderen davon ausgegangen wurde, dass sich die

E-Mail-Adressen auch bei einem möglichen Wohnortwechsel nach dem Studium nicht unbedingt geändert hatten.

Die Ankündigungsmail wurde aufgrund der hohen Teilnehmerzahl ($n = 1066$) nicht über den normalen Mailserver der DHfPG, sondern über ein speziell registriertes Mailing-Listensystem versendet. Hierdurch sollte vermieden werden, dass die Ankündigungsmail von den Providern (z. B. web.de, gmx.de, t-online.de) der Teilnehmer als Spam-Mail geblockt würde. Von 15 Personen war die Vorankündigung per E-Mail aufgrund falscher oder nicht mehr gültiger E-Mail-Adressen nicht zustellbar (Undelivered Mail). Um diesen Personen dennoch die Vorabinformation im Sinne eines ersten Kontaktes zukommen zu lassen, wurden sie zusätzlich auf dem Postweg angeschrieben. Durch diese Maßnahmen der Vorankündigung konnten insgesamt 23 Postanschriften sowie 15 E-Mail-Adressen aktualisiert werden.

Der Start der Befragung für die Teilnehmer der postalischen Befragung erfolgte am 05.10.2009 mit dem Versand des Anschreibens, einer zusätzlichen Erklärung zum Datenschutz, einem Incentive sowie dem Fragebogen als Anlage (diese Dokumente werden nachfolgend näher erläutert). Für die Teilnehmer der Onlinebefragung erfolgte der Start der Befragung am 14.10.2009 mit dem Versand des Anschreibens per E-Mail (inkl. eines entsprechenden Link zum Onlinefragebogen, zur „Erklärung zum Datenschutz“ sowie zum Incentive).

Anschreiben

Der allgemeine Aufbau und die Inhalte des Anschreibens wurden in Anlehnung an Dillman (2000, S. 158–178) und Porst (2001, S. 3–4) sowie an eine Vorlage einer Absolventenbefragung von Emrich und Pitsch (2008) für beide Stichproben gleich gewählt (vgl. Anlagen 9 und 10). Die Anschreiben wurden mit der jeweiligen Empfängeradresse (postalische Befragung) und persönlichen Anrede der Teilnehmer personalisiert (Dillman, 2000, S. 152–153, S. 160; Porst, 2001, S. 4). Weiterhin wurden die Teilnehmer über die Ziele der Befragung informiert (Dillman, 2000, S. 160). Mit dem Anschreiben wurden die Teilnehmer gebeten, den Fragebogen bis zum 01.11.2009 ausgefüllt zurückzusenden bzw. bis zum 09.11.2009 an der Onlinebefragung teilzunehmen. In dem Anschreiben wurde den Absolventen weiterhin erläutert, dass die Teilnahme an der Befragung freiwillig sei (Dillman, 2000, S. 164) und ihre Angaben vollständig anonymisiert und nach den Bestimmungen des Datenschutzes (Dillman, 2000, S. 152, S.163–164) bearbeitet würden (inkl. des ergänzenden Hinweises auf die Anlage „Erklärung zum Datenschutz“). Zum Ende des Anschreibens wurden die Teilnehmer mit einer entsprechenden Danksagung auf das Incentive (Dillman, 2000, S. 162; Porst, 2001, S. 3) sowie auf den Namen und die Kontaktdaten eines Ansprechpartners für Rückfragen (Dillman, 2000, S. 164–165; Porst, 2001, S. 4) aufmerksam gemacht.

Bei der postalischen Befragung wurde bei 95 Personen (Quote von 17,82 %) das Anschreiben mit dem Fragebogen von der Deutschen Post mit dem Vermerk „Empfänger unter der angegebenen Anschrift nicht zu ermitteln“ an die DHfPG zurückgesendet.¹⁸⁸ Zur Ermittlung der neuen Anschriften wurden folgende Maßnahmen ergriffen:¹⁸⁹

- zusätzliches Anschreiben dieser Personen per E-Mail (unter der Annahme, dass sich im Gegensatz zur Postanschrift die E-Mail-Adressen nicht geändert hätten) mit der Bitte um Mitteilung der neuen Anschrift,
- Suche der Anschrift über entsprechende Internetportale (www.stayfriends.de; www.xing.de; www.facebook.de usw.).

Insgesamt konnten hierdurch 11 neue Adressen recherchiert und aktualisiert werden, so dass letztendlich 84 Personen (Quote von 15,76 %) nicht erreicht werden konnten (bereinigte Stichprobe: $533 - 95 + 11 = 449$).

In der gesamten Feldphase erzeugte keine der E-Mail-Adressen der Teilnehmer der Onlinebefragung – weder bei der Mail-Syntax-Überprüfung noch bei der Aussendung der E-Mails – eine Fehlermeldung. Daher ist davon auszugehen, dass für die komplette Stichprobe der Onlinebefragung gültige Mailadressen vorlagen.

Erklärung zum Datenschutz

Neben den Hinweisen zum Datenschutz im Anschreiben erhielten alle Teilnehmer zusätzlich eine gesonderte „Erklärung zum Datenschutz“ (vgl. Anlage 11), welche nach den Empfehlungen von Porst (2001, S. 6) entwickelt wurde. Dies ist insbesondere bei Onlinebefragungen bedeutsam, da die Teilnehmer hier stärker als bei postalischen Befragungen der Anonymität misstrauen (Arbeitskreis Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e.V. et al., 2001, S. 4; Kuckartz, Ebert, Rädiker & Stefer, 2009, S. 57–58; Simonson & Pötschke, 2006, S. 233). Auf der zweiten Seite des Fragebogens konnten die Teilnehmer für statistische Zwecke einen persönlichen Code angeben (vgl. Anlage 12), jedoch lässt auch dieser keinerlei Rückschlüsse auf bestimmte Personen zu.

Fragebogen

Um die Validität des Instrumentes, die Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit anderen Absolventenstudien sowie die Vergleichbarkeit der Ergebnisse der beiden Stichproben (postalische Befragung und Onlinebefragung) dieser Arbeit zu gewährleisten, sollte ein bereits erprobter Fragebogen für beide Stichproben verwendet werden. Gewählt wurde der Kernfra-

¹⁸⁸ Hier sei kritisch angemerkt, dass die Zustellbarkeit nicht ausschließlich von der Aktualität der Anschriften, sondern u. a. auch durch die Qualität der Postzustellung beeinflusst wurde. Dies ist dadurch zu belegen, dass Aussendungen, welche von der Post als nicht zustellbar deklariert wurden, nachweislich mit einer aktuellen Postanschrift versendet wurden.

¹⁸⁹ Eine Nachforschung über das Einwohnermeldeamt war aus Kostengründen (ca. 10.- EUR pro Anfrage) nicht möglich.

gebogen des Netzwerks Absolventenstudien (Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel & Uni Kassel, 2008). Dieser Kernfragebogen wurde an die spezifischen institutionellen Rahmenbedingungen der BSA – Privaten BA und der DHfPG angepasst (der hieraus entstandene Fragebogen wird nachfolgend als Erstentwurf bezeichnet). Hierbei dienten zusätzlich Fragebögen der Absolventenstudien der Forschungsgruppe von Emrich (vgl. Kap. 4.1.3) als Orientierungsgrundlage. Für die Bewertung und Einschätzung wurde in den geschlossenen Fragen durchgängig eine fünffach gestufte Skala (-2 = Minimum, 0 = neutral, +2 = Maximum) gewählt. Ergänzend wurden offene Fragen eingebunden.

Da es nach Schnell et al. (2005, S. 347) „keine Theorie der Befragung gibt, aus der alle Details der Konstruktion eines Fragebogens ableitbar sind, muss jeder Fragebogen vor dem Beginn der eigentlichen Datenerhebung in einem Pretest empirisch getestet werden“. Ausgehend von dieser Empfehlung wurde auch der Fragebogen dieser Arbeit einem zweistufigen Pretest unterzogen:

- (1) Entwicklungs-Pretest: Der Erstentwurf des Fragebogens wurde in einem Expertenkolloquium (Dillman, 2000, S. 140–141) diskutiert und folglich als Zwischenentwurf modifiziert.
- (2) Abschluss-Pretest: Der Zwischenentwurf des Fragebogens wurde gegen Ende der Fragebogenentwicklung an 20 Personen der Zielpopulation (Dillman, 2000, S. 146–147; Schnell et al., 2005, S. 349) mit einer genauen Anleitung für die Durchführung des Pretestes (vgl. Anlage 7) mit den folgenden Zielen herausgegeben:
 - Überprüfung der Verständlichkeit und Schwierigkeit der Fragen,
 - Überprüfung der Skalierung und Antwortmöglichkeiten,
 - Überprüfung der Dauer der Befragung,
 - Überprüfung der Teleerfassung, der Einlesung der Daten sowie der Auswertungsmöglichkeiten der Daten über Teleform Verity.

Bedingt durch die spezifischen, institutionellen Rahmenbedingungen der untersuchten Hochschulen sowie auf der Basis der Ergebnisse des Expertenkolloquiums und der Ergebnisse des Pretestes wurde der Kernfragebogen des Netzwerks Absolventenstudien methodisch und semantisch angepasst. Der für beide Stichproben verwendete Fragebogen umfasst 69 Fragen mit 385 Variablen (vgl. Anlage 12).

Besonderheiten des Fragebogens der postalischen Befragung

Der 23-seitige Fragebogen der postalischen Befragung wurde mit der Software Teleform Verity¹⁹⁰ erstellt und auf weißem A4-Papier in Schwarz-Weiß gedruckt (dublex und maschinell geheftet). Die grafische Gestaltung und der Aufbau des Fragebogens wurden, in Abhängigkeit von den Möglichkeiten der Software Teleform Verity, an den Empfehlungen der einschlägigen Literatur ausgerichtet (Bortz et al., 2006, S. 253–256; Dillman, 2000, S. 79–148; Kirchhoff, Kuhnt, Lipp & Schlawin, 2008; Porst, 2001, S. 4–6; Porst, 2009; Schnell et al., 2005, S. 342–346).

Besonderheiten der Onlinebefragung

Grundlage für die Inhalte und den Aufbau der Onlinebefragung war der Fragebogen der postalischen Befragung. Nach Dillman (2000, S. 359–361) ist das nicht exakt gleiche Erscheinungsbild der Onlinebefragung bei dem Teilnehmer gegenüber dem „Designer“ „a fundamental distinction between designing for paper and the internet“, wofür er mehrere Gründe anführt (unterschiedliche Betriebssysteme, z. B. PC versus Macintosh; unterschiedliche Webbrowser, z. B. MS-Internet Explorer versus Firefox; unterschiedliche Bildschirmstellungen, z. B. 640x480 oder 1024x768 Pixel). Die grafische und technische Gestaltung sowie der Aufbau der Onlinebefragung wurden daher, in Abhängigkeit von den Möglichkeiten der hochschulinternen (php, html und mysql) Programmierung, an den Empfehlungen der einschlägigen Literatur (Dillman, 2000, S. 353–412; Kuckartz, Ebert, Rädiker & Stefer, 2009, S. 40-59; Theobald, 2007, S. 103–118) ausgerichtet.¹⁹¹ Für die Onlinebefragung wurden bei dem vorgenannten Pretest insbesondere die korrekte visuelle Darstellung, das einwandfreie Funktionieren der eingesetzten Antwortformate, die Filterführungen, die Datenübermittlung, der Export aus der Datenbank sowie der Import in entsprechende Analyseprogramme (hier SPSS) überprüft (Kuckartz et al, 2009, S. 47–50).

Incentive

Befunde der Methodenforschung (Berger, 2006; Dillman, 2000, S. 167–170; Stadtmüller & Porst, 2005) sowie Ergebnisse postalischer Absolventenbefragungen (Emrich & Pitsch, 2003; Emrich, Fröhlich, Nachtigall et al., 2010) zeigen, dass materielle Anreize (Incentives)

¹⁹⁰ Mit Hilfe der Software Teleform Verity ist es möglich, Datenerfassungsformulare zu erstellen. Durch Teleform wird der Export der Daten auf ein vorher definiertes Anwendungsprogramm realisiert. Die unterstützten Datenformate sind u.a.: SPSS, Microsoft Excel, Microsoft Access, dBase, Oracle oder verschiedene txt-Formate. Die wichtigsten Module von Teleform Verity sind: TeleformDesigner: In diesem Arbeitsschritt erfolgt die Formularerstellung. Teleform Scan Station: Die ausgefüllten Formulare können mit Hilfe dieses Moduls von Teleform i.d.R. mit einem Hochgeschwindigkeits-Dokumentenscanner eingelesen werden. Teleform Reader: Die gescannten Belege werden von diesem Modul mit den definierten Formularen verglichen und ausgewertet. Teleform Verifier: In diesem Teil der Software erfolgt die Nachbearbeitung und Korrektur eventuell fehlerhaft gelesener Belege.

¹⁹¹ Sowie nach den Empfehlungen der einschlägigen Gesellschaften (Arbeitskreise Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e.V., Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute e.V., Berufsverband Deutscher Markt- und Sozialforscher e.V. & Deutsche Gesellschaft für Onlineforschung e.V., 2001; Berufsverband Deutscher Markt- und Sozialforscher e.V., 2003).

bei postalischen Befragungen eine erfolgreiche Methode zur Rücklaufsteigerung darstellen. Obwohl nach Simonson und Pötschke (2006, S. 232) die Forschungsergebnisse zur Vergabe von Incentives bei Onlinebefragungen noch nicht eindeutig sind, wurde bei beiden Stichproben das gleiche Incentive, in Form der beiden Fachinformationen „Was Sie unbedingt über Ausdauertraining wissen sollten“ und „Was Sie unbedingt über Krafttraining wissen sollten“, eingesetzt. Hierbei wurden auch die Ausführungen von Göritz (2007, S. 119–131) beachtet.

Versandkuvert und Rückumschlag der postalischen Befragung

Das weiße A4-Versandkuvert wurde mit einer entsprechenden Absenderkennung mittels des Frankierstempels der DHfPG, der persönlichen Adressierung an die Zielperson (Anrede, Vorname, Name) sowie mit einer ausreichenden Frankierung so gestaltet, dass es seriös erschien und sich somit möglichst von Werbebriefen und Postwurfsendungen unterschied (Bortz et al., 2006, S. 257; Dillman, 2000, S. 152, S. 170–175; Porst 2001, S. 3). Als Rückumschlag (Dillman, 2000, S. 139-140, S. 173–174) erhielten die Teilnehmer ein Kuvert mit der vorgedruckten Anschrift der DHfPG sowie mit dem Aufdruck „Gebühr zahlt Empfänger“. Aus Kostengründen wurde zusätzlich der Vermerk „Drucksache“ aufgedruckt, wodurch das bei Eingang der Fragebögen von der DHfPG zu zahlende Porto mit 1,45 EUR nicht höher war als bei einer Frankierung mit einer Briefmarke.

Erinnerungsschreiben

Neben Ankündigungsschreiben und Incentives haben insbesondere Erinnerungsschreiben respektive Nachfassaktionen nach Befunden der Methodenforschung (Dillman, 2000, S. 178–184) sowie nach Ergebnissen bisheriger postalischer Absolventenbefragungen (Briedis, 2007; Emrich et al., 2003; Emrich, Fröhlich, Nachtigall et al., 2010; Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel et al., 2009a) eine hohe Wirkung auf die Rücklaufquote. In der vorliegenden Absolventenbefragung wurden daher insgesamt zwei Erinnerungsschreiben (vgl. Anlage 13) zu den in Abbildung 7 aufgeführten Terminen versendet. Da die Befragung komplett anonymisiert war und demzufolge in der Feldphase nicht nachvollziehbar war, welche Teilnehmer bereits an der Befragung teilgenommen hatten, wurden die Erinnerungsschreiben jeweils an alle Teilnehmer versendet.

6.3 Datenauswertung und Statistik

Die von den Absolventen eingesandten Fragebögen der postalischen Befragung wurden mit einem Dokumentenscanner (Ricoh Pro 906Ex) eingelesen und im Tagged Image File (kurz TIF)-Format gespeichert. Über die Software Teleform Reader wurden die gescannten Fragebögen mit dem bei der Fragebogenerstellung definierten Formular verglichen und ausgewertet. Fehlerhaft gelesene Fragebögen wurden abschließend über die Software Teleform Verifier nachbearbeitet und korrigiert. Die so erzeugten Rohdaten wurden im SPSS-Datenformat (SAV-Datei) exportiert. Die Daten der Onlinebefragung wurden aus der Datenbank der speziell programmierten Onlinebefragungssoftware im Comma-Separated Value (kurz CSV)-Dateiformat exportiert und zusammen mit den Daten der postalischen Befragung in eine Datei in das Statistikprogramm SPSS 15.0 für Windows importiert.

Alle in SPSS importierten Rohdaten wurden in Anlehnung an Schnell, Hill und Esser (2005, S. 436) dahingehend überprüft, ob die eingetragenen bzw. angezeigten Codes für bestimmte Variablen mit dem Codeplan in SPSS übereinstimmen (hierbei wurden der Typ und die Wertelabels der Variablen überprüft). Dieser Schritt war unerlässlich, da die Daten zur statistischen Auswertung aus zwei Quellen (postalische und Onlinebefragung) in eine Datendatei in SPSS eingelesen wurden. Die hierbei aufgefundenen Fehler in den Datensätzen wurden im Sinne der „Datenbereinigung“ bzw. des „Editing“ korrigiert. Ferner wurden die folgenden Variablen für die statistische Auswertung über die entsprechenden Menübefehle (z. B. Transformieren/Berechnen bzw. Umcodieren) in SPSS neu berechnet bzw. umcodiert:

- Berechnung des Lebensalters zum Zeitpunkt des Studienabschlusses sowie zum Zeitpunkt der Befragung aus den Variablen Abschlussjahr bzw. Befragungsjahr (2009) minus das Geburtsjahr,
- Umcodierung der 16 Klassen des Einkommens der ersten Beschäftigung sowie der derzeitigen Beschäftigung nach Studienende in 4 Einkommensklassen.¹⁹²

Alle statistischen Auswertungen (vgl. Kap. 7) wurden mit dem Statistikprogramm SPSS 15.0 für Windows durchgeführt. Hierbei wurden neben der Bestimmung statistischer Kennwerte (Häufigkeitsverteilung, arithmetischer Mittelwert, Standardabweichung, Median) folgende statistische Verfahren eingesetzt: Chi²-Test nach Pearson, Mann-Whitney-U-Test für zwei unabhängige Stichproben, Reliabilitätsanalyse (Cronbachs Alpha), T-Test bei unabhängigen Stichproben, T-Test für gepaarte Stichproben, Korrelationskoeffizient nach Pearson, Wilcoxon-Test, Post-hoc-Test, Levene-Test der Varianzgleichheit, Korrelationskoeffizient nach Kendalls Tau-b. Die Auswahl der „zulässigen“ statistische Verfahren erfolgte unter Beach-

¹⁹² In der Befragung wurde die Abfrage des mtl. Bruttoeinkommens mittels vorgegebener Einkommensgruppen gegenüber einer exakten Angabe bevorzugt, da unterstellt wurde, dass hierdurch die Teilnehmer eher zu diesen recht persönlichen Angaben bereit sein würden.

tung des jeweiligen Messniveaus sowie nach den methodischen Grundsätzen der Sozialwissenschaften (Bortz & Döring, 2006, S. 70, S. 181–182; Schnell, Hill & Esser, 2005, S. 145–149). Die Signifikanzgrenze wurde gemäß den Konventionen (Bortz & Döring, 2006, S. 26 u. S. 740) auf $\alpha = 5\%$ festgelegt.

7 Ergebnisse

Das Antwortverhalten der Befragten und demzufolge die Ergebnisse der Absolventenbefragung können methodenbedingten Verzerrungen (Methodeneffekten) unterliegen und somit letztendlich die Verlässlichkeit der Daten beeinflussen. Obwohl der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit auf der Absolventenbefragung liegt, werden aus diesem Grund nachfolgend zuerst die zentralen Ergebnisse zum Methodenvergleich dargestellt. Im Anschluss daran werden unter Beachtung der Frage der Verlässlichkeit die Ergebnisse zur Absolventenbefragung betrachtet.

7.1 Ergebnisse der Untersuchung zur Befragungsmethodik

7.1.1 Ausschöpfungsquote

Ausgehend von der Nettostichprobe wurde insgesamt eine Ausschöpfungsquote von 33 % erreicht (vgl. Tab.3). Bei der differenzierten Betrachtung ergibt sich für die postalische Befragung (vgl. Abb. 8) mit 43,7 % eine deutlich höhere Ausschöpfungsquote als bei der Onlinebefragung mit 24,0 % (Prozentsatzdifferenz = 19,7).

Tab. 3: Ausschöpfungsquote, gesamt und differenziert nach Befragungsmethoden

Stichprobe	gesamt	postalisch	online
Bruttostichprobe	1066	533	533
bereinigte Stichprobe (Nettostichprobe)	982	449	533
ausgewertete Fälle	324	196	128
Ausschöpfungsquote ¹⁹³	33,0 %	43,7 %	24,0 %
Nonresponsequote ¹⁹⁴	67,0 %	56,3 %	76,0 %

Dieser Unterschied ist nach dem Chi²-Test signifikant (Wert = 14,272; df = 1; 2-seitige asymptotische Signifikanz = 0,000), wodurch Hypothese 14 („Zwischen der postalischen Be-

¹⁹³ Die Ausschöpfungsquote ergibt sich aus dem Quotienten zwischen der Zahl der ausgewerteten Fälle und dem Umfang der bereinigten Stichprobe (Schnell, Hill & Esser, 2005, S. 308).

¹⁹⁴ Berechnet durch die Ausgangs-Bruttostichprobe (= 100 %) minus die Ausschöpfungsquote (Schnell et al., 2005, S. 308).

fragung und der Onlinebefragung besteht ein Unterschied bezüglich der Ausschöpfungsquote“) bestätigt wird.

Im Zusammenhang mit der Ausschöpfungsquote wurde auch überprüft, wie viele Absolventen die Beantwortung des Papier- bzw. des Onlinefragebogens abgebrochen hatten, so dass keine statistisch verwertbare Einträge vorhanden waren. Hierzu wurden in Anlehnung an Dresel und Tinsner (2008, S. 194), unter Beachtung von Filterfragen, die letzten sechs geschlossenen Fragen als Drop-out-Kriterium definiert. Bei der Onlinebefragung haben demnach 38 Teilnehmer die Befragung begonnen („click & view“), aber nicht zu Ende geführt (166 Personen haben die Onlinebefragung gestartet, 128 Personen haben diese komplett bis zum Ende durchgeführt. Diese 38 Teilnehmer wurden aus allen nachfolgenden Analysen ausgeschlossen. Alle 196 eingesandten Fragebögen der postalischen Befragung waren gemäß der obigen Definition bis zum Ende beantwortet. Wie viele Teilnehmer der postalischen Befragung die schriftliche Befragung begonnen, aber nicht vollständig abgeschlossen haben, ist (im Gegensatz zur Onlinebefragung) nicht nachvollziehbar, da diese Bögen wahrscheinlich nicht eingesandt wurden.

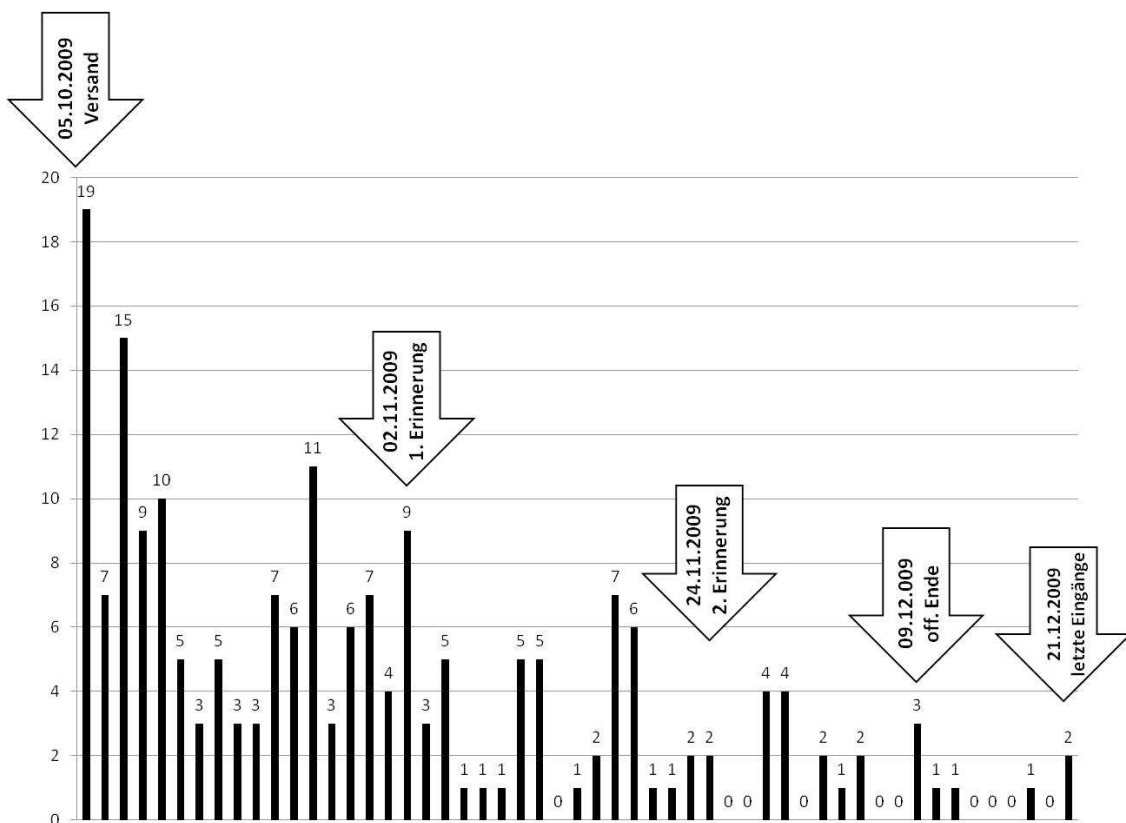


Abb. 8: Rücklauf der eingegangenen Fragebögen der postalischen Befragung im Zeitverlauf

7.1.2 Repräsentativität

Die Überprüfung der Repräsentativität (Schnell et al., 2005, S. 305–306) wurde anhand der Items Alter, Geschlecht und Studienabschluss/Studiengang vorgenommen. Hierzu wurde die Verteilung dieser Merkmale zwischen den Angaben der Teilnehmer der Befragung und den Daten der Zielpopulation aus der internen Hochschulstatistik verglichen (vgl. Tab 4).

Tab. 4: Daten zur Prüfung der Repräsentativität der Absolventenbefragung (in Klammern absolute Anzahl)

Item	Hochschulstatistik (n = 1066)	Absolventen gesamt (n = 324)	Absolventen postalisch (n = 196)	Absolventen online (n = 128)
Alter (Jahre)	M: 28,8 MD: 27,5 SD: 4,78	M: 28,87 MD: 27,00 SD: 5,77	M: 28,47 MD: 2,70 SD: 5,55	M: 29,51 MD: 28,00 SD: 6,07
Geschlecht	w: 56,38 % (601) m: 43,62 % (465)	w: 56,66 % (183) m: 43,34 % (140)	w: 58,46 % (114) m: 41,53 % (81)	w: 53,91 % (69) m: 46,09 % (59)
DFÖ (BA Saarland)	81,5 % (869)	72,5 % (235)	76,0 % (149)	67,2 % (86)
DGM (BA Saarland)	4,6 % (49)	7,4 % (24)	7,7 % (15)	7,0 % (9)
BFO (Bachelor of Arts)	9,7 % (103)	13 % (42)	8,7 % (17)	19,5 % (25)
BGM (Bachelor of Arts)	2,8 % (30)	4,9 % (16)	26,1 % (12)	3,1 % (4)
BEB (Bachelor of Arts)	1,4 % (15)	2,2 % (7)	1,5 % (3)	3,1 % (4)

Die soziodemografischen Daten Alter und Geschlecht der Befragten (n = 324) unterscheiden sich insgesamt nicht von den entsprechenden Daten der Hochschulstatistik, wodurch insgesamt von einer Repräsentativität der Daten auszugehen ist. Auch bei einer differenzierten Betrachtung der beiden unterschiedlichen Untersuchungsmethoden zeigen sich bezüglich des Alters (Mann-Whitney-U-Test: $Z = -1,595$; $p = 0,111$) und des Geschlechts (Chi²-Test: Wert = 0,653; df = 1; 2-seitige asymptotische Signifikanz = 0,419) keine signifikanten Unterschiede, so dass Hypothese 15 („Zwischen der postalischen Befragung und der Onlinebefragung besteht ein Unterschied bzgl. der Repräsentativität der Daten“) nicht bestätigt wird.

7.1.3 Konsistenz

Zur Datenüberprüfung wurde auch die interne Konsistenz bestimmt. Hierzu wurde für die Variablen, welche in einem inhaltlichen Zusammenhang stehen und einen einheitlichen Wertebereich der Skalen aufweisen (vgl. Tab. 5), mittels einer Reliabilitätsanalyse Cronbachs Alpha berechnet.

Tab. 5: Auswahl der Variablen für die Reliabilitätsanalyse (Cronbachs Alpha)

Frage	Variable	Inhalt (Fragestellung)
Frage 7	AUFSWS	Arbeitsaufwand im Studium insgesamt
Frage 10	STUDB bis STUDB_22	Bewertung Studienbedingungen insgesamt
Frage 11	PRAXE bis PRAXE_4	Ausmaß der praxisbezogenen Elemente im Studium
Frage 12	ANGB bis ANGB_5	Bewertung der zentralen Angebote
Frage 13	ZUFSI	Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt aus heutiger Sicht
Frage 15	ABZUS	Zusammenhang beruflicher Abschluss vor Studium mit dem Studium
Frage 48	KNBA bis KNBA_20 GKGT bis GKGT_20	Kompetenzen
Frage 49	VERKOM	Ausmaß Verwendung der im Studium erworbenen Kompetenzen
Frage 51	ANGEM	Berufliche Situation dem Studium angemessen
Frage 55	ERWSB	Entsprechung berufliche Situation bzgl. Erwartungen vor dem Studium
Frage 56	WIAS bis WIAS_17 ASGES bis ASGES_17	Aspekte des Berufs
Frage 57	VERKOM_2	Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt

Für alle berechneten Variablen liegt insgesamt sowie für jede der Befragungsmethoden eine ausreichende Reliabilität vor (vgl. Tab.6)¹⁹⁵, so dass Hypothese 16 („Zwischen der postalischen Befragung und der Onlinebefragung besteht ein Unterschied bzgl. der Konsistenz [Reliabilität] der Antworten“) nicht bestätigt wird.

Tab. 6: Konsistenzprüfung (Cronbachs Alpha), gesamt und differenziert nach Befragungsmethoden

Gewählte Variablen	gesamt	postalisch	online
alle (aus Tab. 5)	0,93	0,94	0,89
48, 49, 51, 55, 56, 57	0,93	0,93	0,94
nur 48	0,91	0,91	0,90
nur 56	0,87	0,86	0,88

7.1.4 Nichtbeantwortung geschlossener und offener Fragen (Item Nonresponse)

Die Vollständigkeit der Beantwortung wurde über die Anzahl der nicht beantworteten geschlossenen und offenen Fragen (Item Nonresponse) der einzelnen Fälle insgesamt sowie im Vergleich zwischen den beiden Befragungsmethoden überprüft. Zur Untersuchung der Vollständigkeit der Beantwortung geschlossener Fragen wurde die Anzahl der geschlossenen Items, welche von den Absolventen nicht beantwortet wurden, untersucht. Hierzu wurden nur Items ausgewählt, welche unter Ausschluss von Filterführungen und sonstiger Einflüsse von allen Absolventen hätten beantwortet werden müssen.¹⁹⁶ Zusätzlich fand eine nach einfachen und komplexen geschlossenen Fragen differenzierte Betrachtung statt. Hierbei ergaben sich folgende Ergebnisse:

¹⁹⁵ Bewertung der Reliabilität: < 0,80 = nicht ausreichende Reliabilität; zw. 0,80 und 0,90 mittelmäßige Reliabilität; > 0,90 = hohe Reliabilität (nach Weise, 1975, S. 219; zitiert in Bortz und Döring, 2006, S. 199)

¹⁹⁶ Konkret die Fragen 1, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 20, 21, 31, 32, 34, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 60, 63, 64.

- Die Absolventen gaben insgesamt bei durchschnittlich 9,35 geschlossenen Items (SD = 18,42) keine Antwort.
- Die Absolventen der Onlinebefragung gaben bei durchschnittlich 12,55 geschlossenen Items (SD = 21,62) und die Absolventen der postalischen Befragung bei durchschnittlich 7,27 geschlossenen Items (SD = 15,69) keine Antwort. Die mittlere Differenz zwischen den beiden Befragungsmethoden von 5,29 ist statistisch signifikant (Mann-Whitney-U-Test: $Z = -2,380$; 2-seitige Signifikanz = 0,017). Hypothese 17 („Zwischen der postalischen Befragung und der Onlinebefragung besteht ein Unterschied bezüglich der Anzahl nicht beantworteter geschlossener Fragen [Item Non-response]“) wird somit bestätigt.
- Bei einfachen geschlossenen Fragen (Items mit nur einer Variablen) gaben die Absolventen insgesamt bei durchschnittlich 1,27 (SD = 2,68), die Absolventen der postalischen Befragung bei durchschnittlich 1,25 (SD = 2,62) und die Absolventen der Onlinebefragung bei durchschnittlich 1,29 geschlossenen Items (SD = 2,79) keine Antwort. Die mittlere Differenz zwischen den beiden Befragungsmethoden von 0,04 ist statistisch nicht signifikant (Mann-Whitney-U-Test: $Z = -0,205$; 2-seitige Signifikanz = 0,838).
- Bei komplexeren geschlossenen Fragen (Items mit mehreren Variablen; konkret die Fragen 10, 11, 48 und 56) gaben die Absolventen insgesamt bei durchschnittlich 8,35 (SD = 17,06), die Absolventen der postalischen Befragung bei durchschnittlich 6,23 (SD = 14,24) und die Absolventen der Onlinebefragung bei durchschnittlich 11,60 geschlossenen Items (SD = 20,28) keine Antwort. Die mittlere Differenz zwischen den beiden Befragungsmethoden von 5,37 ist statistisch signifikant (Mann-Whitney-U-Test: $Z = -3,399$; 2-seitige Signifikanz = 0,001).

Zur Untersuchung der Vollständigkeit der Beantwortung offener Fragen wurde die Anzahl der offenen Items bestimmt, welche von den Absolventen nicht beantwortet wurden. Hierzu wurden wiederum nur Items solcher Fragen ausgewählt, welche unter Ausschluss von Filterführungen und sonstiger Einflüsse von allen Absolventen hätten beantwortet werden müssen (konkret die Fragen 2, 3, 4, 5, 14, 33, 46, 59, 61, 62). Folgende Ergebnisse sind festzuhalten:

- Die Absolventen gaben insgesamt bei durchschnittlich 0,89 offenen Items (SD = 1,59) keine Antwort.
- Die Absolventen der Onlinebefragung gaben bei durchschnittlich 1,14 offenen Items (SD = 1,79) und die Absolventen der postalischen Befragung bei durchschnittlich 0,73 offenen Items (SD = 1,43) keine Antwort. Die mittlere Differenz zwischen den beiden Befragungsmethoden von 0,41 ist statistisch signifikant (Mann-Whitney-U-Test: $Z = -$

3,058, 2-seitige Signifikanz = 0,002). Hypothese 18 („Zwischen der postalischen Befragung und der Onlinebefragung besteht ein Unterschied bezüglich der Anzahl nicht beantworteter offener Fragen“) wird somit bestätigt.

Bei den Fragen 20, 24, 26, 39 und 65 zeigt sich bei der Gegenüberstellung aller gültigen Fälle mit den maximal möglichen Fällen eine Abweichung, da hier mehr gültige Fälle, als zulässig bzw. zu erwarten sind, auftreten (Beispiel: Bei Frage 21 gaben 154 Absolventen an, zum bzw. nach Abschluss ihres Studiums eine Beschäftigung gesucht zu haben. Bei Frage 24 geben jedoch 160 Absolventen an, wann sie begonnen haben, eine Beschäftigung zu suchen. Somit ergibt sich in der Abhängigkeit von Frage 21 bei Frage 24 ein Überhang von sechs gültigen Fällen). Die Abweichung bei Frage 65 ist darauf zurückzuführen, dass hier Absolventen ungeachtet der Filterführung (vgl. Frage 64) nochmals mit „Nein“ geantwortet haben. Zusätzlich wurde im Kontext der Vollständigkeitsprüfung auch die Filterführung der Fragen 6, 9, 15, 16, 18, 22–28, 54 und 65 überprüft. Lediglich bei den Fragen 24, 26 und 65 ergibt sich, wie bereits oben erläutert, eine Abweichung. Aufgrund der durchgeführten Datenprüfung, insbesondere der Konsistenzprüfung, ist davon auszugehen, dass es sich bei den Abweichungen bzgl. der gültigen Fälle um unsystematische Urteilsfehler handelt (Bortz et al., 2006, S. 160), welche keinen negativen Einfluss auf die zentralen Ergebnisse der Absolventenbefragung haben.

7.1.5 Bewertung der mit Antwortskalen vorgegebenen Items

Bei der Mehrzahl der mit Antwortskalen bewerteten Items bestehen zwischen der postalischen Befragung und der Onlinebefragung keine signifikanten Unterschiede. Hypothese 19 („Zwischen der postalischen Befragung und der Onlinebefragung besteht ein Unterschied bezüglich der Bewertung der mit Antwortskalen vorgegebenen Items“) kann sowohl für die Variable a) „Beurteilung des Arbeitsaufwandes im Studium“ (Chi²-Test: Wert = 1,829; df = 4: 2-seitige asymptotische Signifikanz = 0,767), für alle fünf Variablen c) zur „Bewertung praxisbezogener Elemente im Studium“¹⁹⁷ als auch die Variable e) „Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt“ (Chi²-Test: Wert = 5,716; df = 4; 2-seitige asymptotische Signifikanz = 0,221) nicht bestätigt werden.

Signifikante Unterschiede zwischen der postalischen Befragung und der Onlinebefragung ergaben sich lediglich bei den folgenden Variablen:

- Bei 2 von insgesamt 22 Variablen der b) „*Bewertung der Studienbedingungen*“: Variable „Kontakt zu Lehrenden“ (Chi²-Test: Wert = 16,054; df = 4; 2-seitige asymptoti-

¹⁹⁷ Variable 1 Chi²-Test: Wert = 1,728; df = 4; 2-seitige asymptotische Signifikanz = 0,786. Variable 2 Chi²-Test: Wert = 3,467; df = 4; 2-seitige asymptotische Signifikanz = 0,483. Variable 3 Chi²-Test: Wert = 4,381; df = 4; 2-seitige asymptotische Signifikanz = 0,357. Variable 4 Chi²-Test: Wert = 3,071; df = 4; 2-seitige asymptotische Signifikanz = 0,546. Variable 5 Chi²-Test: Wert = 3,832; df = 4; 2-seitige asymptotische Signifikanz = 0,429.

sche Signifikanz = 0,003) und der Variablen „Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsmethoden“ (Chi²-Test: Wert = 11,484; df = 4; 2-seitige asymptotische Signifikanz = 0,022). Somit kann Hypothese 19 („Zwischen der postalischen Befragung und der Onlinebefragung besteht ein Unterschied bezüglich der Bewertung der mit vorgegebenen Antwortskalen bewerteten Items“) nur für diese beiden Variablen bestätigt werden.

- Bei einer von insgesamt fünf Variablen der d) „*Bewertung Angebote der Hochschule*“ (Frage 12): Variable „monatlicher Newsletter“ (Chi²-Test:Wert = 11,037; df = 4; 2-seitige asymptotische Signifikanz = 0,026). Somit kann Hypothese 19 („Zwischen der postalischen Befragung und der Onlinebefragung besteht ein Unterschied bezüglich der Bewertung der mit vorgegebenen Antwortskalen bewerteten Items“) nur für diese Variable bestätigt werden.

7.2 Ergebnisse zur Befragung der Absolventen

Aufgrund der zuvor dargestellten Ergebnisse ist zu konstatieren, dass sich die postalische Befragung und die Onlinebefragung zwar bzgl. der Ausschöpfungsquote sowie der Anzahl nicht beantworteter geschlossener und offener Fragen signifikant, jedoch bzgl. der Repräsentativität und Konsistenz der Daten sowie der Bewertung der mit Antwortskalen vorgegebenen Items nicht signifikant unterscheiden. Aus diesem Grund wurden für die Auswertung der Daten der Absolventenbefragung die Daten beider Befragungsmethoden zusammen verwendet. Somit beziehen sich in den folgenden Kapiteln die Angaben zu der Anzahl der Objekte der Stichproben (n) immer auf beide zusammengefassten Teilstichproben (online und postalisch). Bei der nachfolgenden Ergebnisdarstellung werden ferner die Prozentwerte aufgeführt, d. h. die relativen Anteile der Nennungen, bezogen auf die Anzahl der gesamten gültigen Fälle. Die Basis der gültigen Fälle (n) kann aufgrund diverser Filterfragen schwanken und ist deshalb in den Tabellen und Grafiken jeweils ausgewiesen (Angabe gültiger Fälle und fehlender Fälle).

7.2.1 Individuelle Studienvoraussetzungen

In der vorliegenden Absolventenbefragung wurden die zentralen Merkmale der individuellen Studienvoraussetzungen erfasst, welche als Einflussgrößen des Studienverlaufs und des Berufseintrittes anzusehen sind.

Geschlecht

Die Mehrheit der befragten Absolventen ist weiblich¹⁹⁸ (56,7 %; männlich 43,3 %).¹⁹⁹ Diese Ergebnisse decken sich mit der Verteilung der Grundgesamtheit (weiblich: 56,4 %; männlich: 43,6 %; vgl. Tab. 7).²⁰⁰ Somit kann insgesamt festgehalten werden, dass das Studienangebot der BSA – Privaten Berufsakademie und der DHfPG vermehrt von weiblichen Personen wahrgenommen wird.

Tab. 7: Geschlechterverteilung (in Klammern Anzahl der Nennungen)

Studiengang	weiblich	männlich
Gesamt (n = 323)	56,7 % (183)	43,3 % (140)
DFÖ (BA Saarland)(n = 234)	57,7 % (135)	42,3 % (99)
DGM (BA Saarland)(n = 24)	54,2 % (13)	45,8 % (11)
BFÖ (Bachelor of Arts) (n = 42)	47,6 % (20)	52,4 % (22)
BGM (Bachelor of Arts) (n = 16)	56,3 % (9)	43,7 % (7)
BEB (Bachelor of Arts) (n = 7)	85,7 % (6)	14,3 % (1)

Lebensalter zum Ende des Studiums und zum Zeitpunkt der Befragung

Die befragten Absolventen waren beim Studienabschluss im Durchschnitt 27,1 (SD = 5,71; MD = 25,0) und zum Zeitpunkt der Befragung durchschnittlich 28,9 (SD = 5,77; Median 27,0) Jahre alt²⁰¹ (das Lebensalter wurde aus den Variablen Abschlussjahr bzw. Befragungsjahr 2009 minus das Geburtsjahr berechnet; gültige Fälle: 320, fehlende Fälle: 4). Eine studien-gangspezifische Differenzierung des Lebensalters erfolgt in Abbildung 9.

Tab. 8: Lebensalter zum Ende des Studiums und zum Zeitpunkt der Befragung

Statistischer Wert	Alter bei Studienabschluss	Alter bei Befragung
Mittelwert	27,05	28,88
Median	25,00	27,00
Standardabweichung	5,71	5,77
Varianz	32,60	33,32
Minimum	21,00	22,00
Maximum	51,00	53,00

¹⁹⁸ Frage 58: Welches Geschlecht haben Sie?

¹⁹⁹ Die Unterschiede im Vergleich der Methoden (postalisch vs. online) sind nicht signifikant (Chi²-Test: Wert = 0,653; df = 1; 2-seitige asymptotische Signifikanz = 0,419).

²⁰⁰ Die Abweichung der Stichprobe von der Grundgesamtheit ist nicht signifikant (Chi²-Test: Wert = 2,0; df = 1; 2-seitige asymptotische Signifikanz = 0,157)

²⁰¹ Frage 59: In welchem Jahr sind Sie geboren?

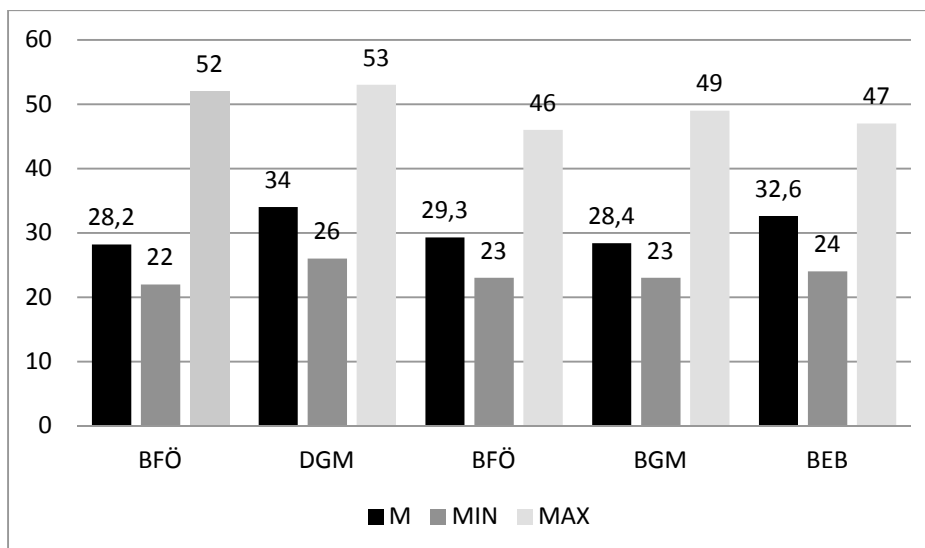


Abb. 9: Lebensalter beim Studienabschluss nach Studiengang (M = Mittelwert; MIN = Minimum, MAX = Maximum; DFÖ n = 233; DGM n = 23; BFÖ n = 43; BGM n = 16; BEB n = 7)

Hochschulzugangsberechtigung

Die meisten Absolventen (71,8 %) haben ihre Hochschulzugangsberechtigung über eine allgemeine Hochschulreife erlangt (vgl. Tab. 9).²⁰² Im geschlechtsspezifischen Vergleich zeigen sich deutliche Unterschiede (vgl. Tab. 9). So verfügen deutlich weniger Männer über eine allgemeine Hochschulreife als Frauen. Dagegen sind fast doppelt so viele Männer über eine fachgebundene Hochschulreife und mehr als doppelt so viele Männer als beruflich Qualifizierte für das Studium zugelassen worden wie Frauen. Diese geschlechtsspezifischen Verteilungsunterschiede sind jedoch statistisch nicht signifikant (Chi²-Test: Wert = 9,027; df = 4; 2-seitige asymptotische Signifikanz = 0,060). Auch bei der differenzierten Betrachtung der einzelnen Studienabschlüsse zeigen sich unterschiedliche Verteilungen (vgl. Tab. 52 im Anhang). Diese sind jedoch aufgrund der sehr unterschiedlichen Fallzahlen nur begrenzt vergleichbar.²⁰³

Tab. 9: Hochschulzugangsberechtigung (in Klammern Angabe der Nennungen)

gesamt/ Geschlecht	allgemeine Hochschulreife	fachgebundene Hochschulreife	Fach- hochschulreife	beruflich Qualifizierte/r	sonstige
gesamt (n = 322)	71,8 % (232)	7,4 % (24)	13,6 % (44)	6,5 % (21)	0,3 % (1)
weiblich (n = 181)	77,9 % (141)	5,5 % (10)	12,2 % (22)	4,4 % (8)	0
männlich (n = 140)	64,3 % (90)	10,0 % (14)	15,7 % (22)	9,3 % (13)	0,7 % (1)

²⁰² Frage 60: Mit welchem Abschluss haben Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben?

²⁰³ Die Unterschiede im Vergleich der Methoden (postalisch vs. online) sind nicht signifikant (Chi²-Test: Wert = 5,048; df = 4, 2-seitige Signifikanz = 0,282).

Durchschnittsnote Zeugnis der Hochschulzugangsberechtigung

Die Durchschnittsnote in dem Zeugnis, mit dem die Absolventen ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, lag insgesamt bei einem Mittelwert von 2,76 (vgl. Tab. 10).²⁰⁴ Die Differenz zwischen Frauen und Männern von 0,22 (vgl. Tab.10) ist nach dem Mann-Whitney-U-Test signifikant ($Z = -3,436$; 2-seitige Signifikanz = 0,001).²⁰⁵ Auch die Mittelwertunterschiede der Durchschnittsnoten der Hochschulzugangsberechtigung sind zwischen den einzelnen Studiengängen (vgl. Abb. 10) nach der Varianzanalyse statistisch signifikant ($p = 0,000$; $df = 3$; $F = 6,41$).

Tab. 10: Durchschnittsnote des Zeugnisses der Hochschulzugangsberechtigung

Statistischer Wert	gesamt (n = 303)	weiblich (n = 172)	männlich (n = 130)
Mittelwert	2,76	2,66	2,88
Median	2,80	2,70	2,95
Standardabweichung	0,51	0,53	0,46
Varianz	0,26	0,28	0,21
Minimum	1,00	1,00	1,40
Maximum	3,80	3,60	3,80

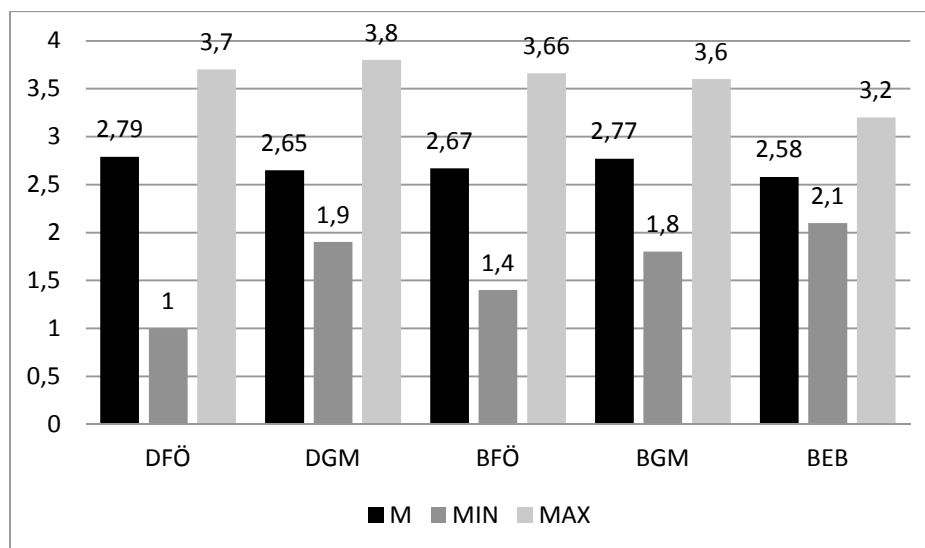


Abb. 10: Durchschnittsnote im Zeugnis der Hochschulzugangsberechtigung nach Studiengang (M = Mittelwert; MIN = Minimum, MAX = Maximum; DFÖ n = 225; DGM n = 22; BFÖ n = 35; BGM n = 15; BEB n = 6)

²⁰⁴ Frage 61: Welche Durchschnittsnote hatten Sie in dem Zeugnis, mit dem Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben?

²⁰⁵ Die Unterschiede im Vergleich der Methoden (postalisch vs. online) sind nicht signifikant (Mann-Whitney-U-Test: $Z = -0,516$, 2-seitige Signifikanz = 0,606).

Ort der Hochschulzugangsberechtigung

Die überwältigende Mehrheit (97,8 % / 307) der Absolventen (gültige Fälle: 314, fehlende Fälle: 10) hat ihre Hochschulzugangsberechtigung²⁰⁶ in Deutschland erworben.²⁰⁷

Familienstand

Die Mehrheit (60,5 %) der Absolventen war zum Zeitpunkt der Befragung ledig mit einer festen Partnerbeziehung.²⁰⁸ Aggregiert mit den verheirateten Absolventen waren somit mehr als drei Viertel der Absolventen zum Zeitpunkt der Befragung partnerschaftlich gebunden (vgl. Tab. 11).

Tab. 11: Derzeitiger Familienstand, gesamt und nach Geschlecht (gültige Fälle: 319, fehlende Fälle: 5; in Klammern Anzahl der Nennungen)

Familienstand	gesamt (n = 319)	Frauen (n = 178)	Männer (n = 140)
verheiratet	17,6 % (56)	18,0 % (32)	17,1 % (24)
ledig mit fester Partnerbeziehung	60,5 % (193)	60,1 % (107)	60,7 % (85)
ledig ohne feste Partnerbeziehung	18,5 % (59)	17,4 % (31)	20,0 % (28)
geschieden	1,9 % (6)	2,8 % (5)	0,7 % (1)
Sonstiges: verlobt; getrennt lebend	1,6 % (5)	1,7 % (3)	1,4 % (2)

Kinder

Zum Zeitpunkt der Befragung haben 16,9 % der Absolventen Kinder²⁰⁹ (gültige Fälle: 320, fehlende Fälle: 4). Die Anzahl der Kinder stellt sich dabei wie folgt dar: Mittelwert: 1,48; Median: 1,0; SD: 0,641; Minimum: 1; Maximum: 3; 1 Kind: 59,6 % (1); 2 Kinder: 32,7 % (17); 3 Kinder: 7,7 % (4). Bereits während des Studiums hatten 11,8 % der Absolventen Kinder, die mit im gleichen Haushalt lebten. Die Anzahl der Kinder stellt sich dabei wie folgt dar: Mittelwert: 1,51; Median: 1,0; SD: 0,61; Minimum: 1; Maximum: 3; 1 Kind: 54,1 % (20); 2 Kinder: 40,5 % (15); 3 Kinder: 5,4 % (2).

Beruflicher Abschluss der Eltern

Die überwältigende Mehrheit der Eltern der Absolventen verfügt über keinen akademischen Berufsabschluss²¹⁰ (bei den Vätern aggregiert 61,2 %, bei den Müttern 62,7 %; vgl. Tab. 12). Fast genau ein Drittel (aggregiert 33,7 %) der Väter und etwas mehr als ein Viertel (aggregiert 28,6 %) der Mütter verfügen über einen akademischen Abschluss.

²⁰⁶ Frage 62: Wo haben Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben?

²⁰⁷ 47 in Baden-Württemberg, 37 in Bayern, 4 in Berlin, 7 in Brandenburg, 1 in Bremen, 1 in Hamburg, 10 in Hessen, 3 in Mecklenburg-Vorpommern, 14 in Niedersachsen, 35 in Nordrhein-Westfalen, 24 in Rheinland-Pfalz, 11 im Saarland, 15 in Sachsen, 8 in Sachsen-Anhalt, 4 in Schleswig-Holstein, 7 in Thüringen. 1,9 % (6) der befragten Absolventen haben ihre Hochschulzugangsberechtigung in einem anderen Land Europas (genannt wurden Österreich, die Schweiz, Belgien) und nur ein einziger Absolvent (0,3 %) hat sie außerhalb Europas (Teheran/Iran) erworben.

²⁰⁸ Frage 63: Wie ist Ihr derzeitiger Familienstand?

²⁰⁹ Frage 64: Haben Sie Kinder? und Frage 65: Wenn Sie Kinder haben, hatten Sie bereits während des Studiums Kinder, die mit Ihnen in einem Haushalt lebten?

²¹⁰ Frage 66: Welchen höchsten beruflichen Abschluss haben Ihre Eltern?

Tab. 12: Beruflicher Abschluss der Eltern (in Klammern Anzahl der Nennungen)

Abschluss	Vater (n = 296)	Mutter (n = 266)
Lehre oder Facharbeiterabschluss	31,8 % (94)	30,8 % (82)
Berufsfach- oder Handelsschulabschluss	11,5 % (34)	19,9 % (53)
Meisterprüfung	15,2 % (45)	7,9 % (21)
Abschluss an einer Fachschule (DDR)	2,7 % (8)	4,1 % (11)
Abschluss an einer Fachhochschule	12,8 % (38)	10,5 % (28)
Abschluss an einer Universität	14,5 % (43)	12,8 % (34)
Promotion	6,4 % (19)	5,3 % (14)
kein beruflicher Abschluss	1,7 % (5)	3,8 % (10)
nicht bekannt	1,7 % (5)	3,8 % (10)
Sonstiges: Familienmanagerin, im Ausland, Musikschule, nautischer Offizier, selbstständig, selbstständiger Handwerker	1,7 % (5)	1,1 % (3)

Weiterer Studienabschluss

Von den Befragten haben 3,7 % (6 jeweils weiblich und männlich, insgesamt somit 12) (gültige Fälle: 321, fehlende Fälle: 3) bereits vor dem Studium an der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG einen weiteren Studienabschluss erreicht.²¹¹ Die genaue Verteilung stellt sich wie folgt dar:

- Abschlussart: 5 Diplom, 1 Bachelor, 1 Magister und 2 Staatsexamen,
- Fachrichtungen: Germanistik und Anglistik, Staats- und Sozialwissenschaften, Lehramt, Sportwissenschaften, Kunststofftechnik, Jura, Informatik, Verwaltungswirtschaft,
- Art der Hochschule: 3 Fachhochschule, 5 Universität, 1 Universität der Bundeswehr,
- Zeitdauer zwischen einem weiteren Studienabschluss vor dem Studium an der BSA – Privaten Berufsakademie bzw. der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement (berechnet über die Angabe „Jahr des Abschlusses“ minus der Angabe zum „Jahr des Studienbeginns“): 1 im gleichen Jahr, 1 nach einem Jahr, 1 nach 2 Jahren, 1 nach 6 Jahren, 1 nach 9 Jahren und 1 nach 10 Jahren,
- Land der Hochschule (Bundesland oder bei Ausland Staat): 4 in Bayern, 2 in Berlin und jeweils 1 in Hessen und Rheinland-Pfalz.

Beruflicher Abschluss

Im Gegensatz zu einem Studium haben deutlich mehr, nämlich mehr als ein Drittel (35,3 %; Anzahl 114; davon 50,9 % weiblich, 49,1 % männlich), der Befragten (gültige Fälle: 323, fehlende Fälle: 1) vor ihrem Studium einen beruflichen Abschluss erworben.²¹² Hierbei wurden am häufigsten die folgenden Berufe genannt (in Klammern Anzahl der Nennungen; sonst genannte Berufe sind in Tab. 53 im Anhang aufgeführt): Industriekaufmann/-frau (10), Sport-

²¹¹ Frage 8: Haben Sie vor dem oben genannten Abschluss einen weiteren Studienabschluss erreicht? Frage 9: Welchen weiteren Studienabschluss haben Sie vor dem oben genannten Abschluss erreicht?

²¹² Frage 14: Haben Sie vor Ihrem Studium einen beruflichen Abschluss erworben? und Frage 15: Inwiefern stand Ihr beruflicher Abschluss in einem fachlichen Zusammenhang mit Ihrem Studium?

und Fitnesskaufmann/-frau (8), Bürokaufmann/-frau (4), Bankkaufmann/-frau (6), Physiotherapeut/in (5), staatliche geprüfte/r Sport- und Gymnastiklehrer/-in (3), Soldat (3).

Bei nicht ganz einem Drittel (+1 und +2 aggregiert 30,1 %; vgl. Tab. 54 im Anhang) der Befragten steht dieser berufliche Abschluss mit dem Studium in einem höheren fachlichen Zusammenhang. Der überwiegende Teil (aggregiert -1 und -2 = 46,1 %) hat sich mit dem Studium höchstwahrscheinlich in eine andere Fachrichtung orientiert, denn diese Personen beurteilten den Zusammenhang als geringer (Gesamt: $M = -0,41$; $SD = 1,47$).

Berufliche Erfahrungen vor oder während des Studiums

Mehr als die Hälfte (56,1 %, Anzahl: 176) der Befragten (gültige Fälle: 314, fehlende Fälle: 10) haben vor oder während ihres Studiums berufliche Erfahrungen gesammelt ($M: 33,28$ Monate; $SD: 44,80$; Median: 24,0; Minimum: 1 Monat; Maximum: 360 Monate).²¹³

7.2.2 Studienverlauf

In die vorliegende Absolventenbefragung wurden neben den Diplomabschlüssen der BSA – Privaten BA (Studienbetrieb von WS 2002 bis WS 2008) auch der erste Jahrgang mit Bachelorabschlüssen (alle Bachelor of Arts) der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement (Start Studienbetrieb SS 2006) mit einbezogen (vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kap. 2.5).

Studienabschluss

Fast 80 % der Absolventen, welche an der Befragung teilgenommen haben, verfügen über einen Diplomabschluss (vgl. Tab. 13; davon 57,4 % weiblich, 42,6 % männlich).²¹⁴ Da lediglich ein Fünftel der Absolventen einen Bachelorabschluss erreicht hat (53,8 % weiblich, 46,2 % männlich) und insbesondere bei den drei Bachelorstudiengänge sehr unterschiedliche (zum Teil noch recht niedrige) Absolventenzahlen vorliegen, ist ein studiengangspezifischer Vergleich der Daten bzw. Ergebnisse nur sehr eingeschränkt möglich.²¹⁵

²¹³ Frage 16: Haben Sie vor oder während Ihres Studiums, abgesehen von einer Berufsausbildung und der betrieblichen Ausbildung im Zusammenhang mit Ihrem dualen Studium, berufliche Erfahrungen gesammelt?

²¹⁴ Frage 1: Welchen Abschluss haben Sie an der BSA – Privaten Berufsakademie bzw. der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement erworben? [Sollten Sie mehr als einen Abschluss an einer der o.g. Hochschulen erworben haben, beziehen Sie diese Frage bitte nur auf Ihr Erststudium]

²¹⁵ Die Unterschiede im Vergleich der Methoden (postalisch vs. online) sind signifikant (χ^2 -Test: Wert = 10,235; df = 4, 2-seitige Signifikanz = 0,037).

Tab. 13: Verteilung der Studienabschlüsse (in Klammern Anzahl der Nennungen)

Studiengang	gesamt
DFÖ (BA Saarland)	72,4 % (234)
DGM (BA Saarland)	7,4 % (24)
BFÖ (Bachelor of Arts)	13,0 % (42)
BGM (Bachelor of Arts)	5,0 % (16)
BEB (Bachelor of Arts)	2,2 % (7)
gesamt	100 % (323)

Studiendauer (inkl. Beginn und Abschluss des Studiums)

94,4 % (Anzahl: 289) der Absolventen/innen (gültige Fälle: 306, fehlende Fälle: 18) haben ihr Studium in der Regelstudienzeit von 3 Jahren bzw. 6 Semestern, 3,3 % (10) in 7 Semestern, 1,6 % (5) in 8 Semestern und 0,7 % (2) in 10 Semestern abgeschlossen (vgl. Tab. 14 und Tab. 55 im Anhang).²¹⁶ Hieraus ergibt sich bezogen auf alle Absolventen ein Mittelwert von 6,09 (SD: 0,44; Median: 6,0; Varianz: 0,19; Minimum: 6; Maximum: 10).²¹⁷

Tab. 14: Studiendauer (in Klammern Anzahl der Nennungen)

Gesamt/Geschlecht	Anzahl der Semester			
	6	7	8	10
gesamt (n = 306)	94,4 % (289)	3,3 % (10)	1,6 % (5)	0,7 % (2)
weiblich (n = 171)	94,7 % (162)	3,5 % (6)	1,8 % (3)	0
männlich (n = 134)	94,0 % (126)	3,0 % (4)	1,5 % (2)	1,5 % (2)

Gründe für Studiendauer über der Regelstudienzeit

Von den 17 Befragten, welche nicht in der Regelstudienzeit von 6 Semestern ihr Studium abgeschlossen haben, wurden für die Verlängerung der Studiendauer nicht bestandene Prüfungen, Erwerbstätigkeit, persönliche Gründe und die betriebliche Ausbildung am häufigsten als Gründe genannt (vgl. Tab. 56 im Anhang).²¹⁸

Abschluss-/Durchschnittsnote

Die Abschlussnote der Absolventen liegt im arithmetischen Mittel bei 2,67 (vgl. Tab. 15 und Tab. 57 im Anhang).²¹⁹ Die Notenstufen verteilen sich wie folgt:²²⁰

- Notenstufe 1 = 2,6 %,
- Notenstufe 2 = 31,4 %,
- Notenstufe 3 = 55,5 %,

²¹⁶ Frage 2: Wann haben Sie mit Ihrem Studium begonnen? Frage 3: Wann haben Sie Ihr Studium abgeschlossen? und Frage 5: Wie viele Semester haben Sie insgesamt in diesem Studiengang studiert?

²¹⁷ Die Unterschiede im Vergleich der Methoden (postalisch vs. online) sind nicht signifikant (Mann-Whitney-U-Test: Z = -1,916, 2-seitige Signifikanz = 0,055).

²¹⁸ Frage 6: Falls Sie Ihr Studium nicht innerhalb der Regelstudienzeit (6 Semester) abgeschlossen haben: aus welchen Gründen hat sich Ihr Studium verzögert?

²¹⁹ Frage 4: Welche Abschluss- bzw. Durchschnittsnote haben Sie erreicht? Die Abschlussnote ist neben ihrer Bedeutung als Variable für die Überprüfung bestimmter Hypothesen dieser Arbeit auch für ein weiterführendes bzw. aufbauendes (Master-)Studium von großer Bedeutung, da die Zulassung zu einem Masterstudium (i.d.R.) an einen NC gebunden ist.

²²⁰ Die Unterschiede im Vergleich der Methoden (postalisch vs. online) sind nicht signifikant (Mann-Whitney-U-Test: Z = -0,694, 2-seitige Signifikanz = 0,488).

- Notenstufe 4 = 10,5 %.

Tab. 15: Abschluss-/Durchschnittsnoten (gesamt: gültige Fälle = 306, fehlende Fälle = 18)

Gesamt/Geschlecht	M	MD	SD	Min	Max
gesamt (n = 306)	2,67	2,70	0,61	0,90	4,0
weiblich (n = 172)	2,61	2,70	0,59	0,90	4,0
männlich (n = 133)	2,73	2,80	0,64	1,30	4,0

Die Varianzanalyse ergibt, dass die Mittelwertunterschiede der Abschlussnoten des Studiums zwischen den einzelnen Arten der Hochschulzugangsberechtigungen (allgemeine Hochschulreife: M = 2,66; fachgebundene Hochschulreife: M = 2,66; Fachhochschulreife: M = 2,78; beruflich Qualifizierte: M = 2,55) statistisch nicht signifikant sind ($p = 0,380$). Somit wird Hypothese 1 („Die Abschlussnoten des Studiums unterscheiden sich im Vergleich der einzelnen Arten der Hochschulzugangsberechtigung“) nicht bestätigt. Auch zwischen der Abschlussnote des Studiums und der Abschlussnote der Hochschulzugangsberechtigung besteht kein statistisch signifikanter Zusammenhang (Korrelationskoeffizient nach Kendalls Tau-b: $r = 0,21$; $f^2 = 0,05$; $p = 0,000$). Somit wird auch Hypothese 2 („Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Abschlussnote des Studiums und der Abschlussnote der Hochschulzugangsberechtigung“) nicht bestätigt. Lediglich die Abschlussnoten der Absolventen, welche nach dem Studium arbeitslos waren ($M = 2,84$), unterscheiden sich statistisch signifikant (Mann-Whitney-U-Test: $Z = -2,822$, 2-seitige Signifikanz = 0,005) von den Abschlussnoten der Absolventen, welche nach dem Studium nicht arbeitslos waren ($M = 2,6$), so dass Hypothese 10 („Es besteht ein Unterschied zwischen den Abschlussnoten des Studiums von Absolventen, welche nach dem Studium arbeitslos waren und den Abschlussnoten des Studiums von Absolventen, welche nach dem Studium nicht arbeitslos waren“) bestätigt wird.

Beurteilung des Arbeitsaufwands

Für mehr als die Hälfte (+1 und +2 aggregiert 55,8 %) der Absolventen war der Arbeitsaufwand im Studium eher gut, für 38,2 % „teils, teils“ und lediglich für 5,9 % (aggregiert -1 und -2) schlecht zu bewältigen²²¹ (vgl. Tab. 16 und Tab. 68 im Anhang).²²²

²²¹ Frage 7: Wie beurteilen Sie den Arbeitsaufwand in Ihrem Studium insgesamt?

²²² Die Unterschiede der Beurteilung sind im Vergleich der Befragungsmethoden (postalisch vs. online) nicht signifikant (Chi²-Test: Wert = 1,829; df = 4; 2-seitige Signifikanz = 0,767). Ebenso liegen keine signifikanten Unterschiede im Vergleich der Geschlechter vor (Chi²-Test: Wert: 3,044; df = 4; 2-seitige Signifikanz = 0,550).

Tab. 16: Beurteilung des Arbeitsaufwandes im Studium insgesamt (in Klammern Anzahl der Nennungen)

gesamt/ Geschlecht	sehr schlecht zu bewältigen - 2	- 1	teils, teils 0	1	sehr gut zu bewältigen 2	M ²²³	SD
gesamt (n = 319)	0,3 % (1)	5,6 % (18)	38,2 % (122)	34,2 % (109)	21,6 % (69)	0,71	0,88
weiblich (n = 181)	0,6 % (1)	6,1 % (11)	41,4 % (75)	31,5 % (57)	20,4 % (37)	0,65	0,89
männlich (n = 137)	0	5,1 % (7)	34,3 % (47)	38,0 % (52)	22,6 % (31)	0,78	0,86

7.2.3 Studienbedingungen

Nachfolgend werden die Ergebnisse zu den Studienbedingungen aufgeführt, welche zusammen mit den im vorherigen Kapitel aufgezeigten Ergebnissen zum Studienverlauf die retrospektive Beurteilung des Studiums durch die Absolventen repräsentieren.

Bewertung der Studienbedingungen und -angebote

Von den Studienbedingungen werden die „Aktualität der vermittelten Lehrinhalte“ (M = 1,06 bzw. +1 und +2 aggregiert fast 80 %), die „Aktualität der Lehrinhalte bezogen auf Praxisanforderungen“ (M = 1,03 bzw. +1 und +2 aggregiert fast 80 %), die „Organisation der Präsenzphasen“ (M = 1,03 bzw. +1 und +2 aggregiert fast 80 %) und die „Verknüpfung von Theorie und Praxis“ (M = 0,93 bzw. +1 und +2 aggregiert 74 %) am besten bewertet (vgl. Tab. 17 und Tab. 59 im Anhang).²²⁴ Am schlechtesten wird von den Studienbedingungen und -angeboten von fast zwei Dritteln (M = - 1,42 bzw. -1 und -2 aggregiert 63,1 %) der Absolventen der „Zugang/Zugriff auf eine Bibliothek“ bewertet (vgl. Tab. 17 und Tab. 59 im Anhang). Jeweils knapp über ein Drittel (-1 und -2 aggregiert 34,4 %) der Studierenden bewerten die „Unterstützung bei der Stellensuche“ (M = - 0,65) und das „Verfassen von wissenschaftlichen Texten“ (M = - 0,16) als eher schlecht.²²⁵

²²³ Zur Zulässigkeit der Mittelwertberechnung bei einer ordinal gemessenen Variablen in den Sozialwissenschaften sei an dieser Stelle auf die Ausführungen von Schnell, Hill und Esser (2005, S. 145–149) sowie von Bortz und Döring (2006, S. 70 u. 181–182) verwiesen.

²²⁴ Frage 10: Wie bewerten Sie die folgenden Studienbedingungen und -angebote in Ihrem Studium an der BSA – Privaten Berufsakademie bzw. der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement?

²²⁵ Die Unterschiede im Vergleich der Methoden (postalisch vs. online) sind signifikant bei den Variablen „Kontakte zu Lehrenden“ (Chi²-Test: Wert = 16,054; df = 4; 2-seitige Signifikanz = 0,003) und „Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsmethoden“ (Chi²-Test: Wert = 11,484; df = 4; 2-seitige Signifikanz = 0,022): Sonst liegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Methoden vor.

Tab. 17: Bewertung der Studienbedingungen und -angebote (nach dem Mittelwert absteigend sortiert)

Studienbedingungen	n	M	SD
Aktualität der vermittelten Lehrinhalte	316	1,06	0,75
Organisation der Präsenzphasen	323	1,03	0,81
Aktualität der Lehrinhalte bezogen auf Praxisanforderungen	318	1,03	0,79
Verknüpfung von Theorie und Praxis	323	0,93	0,92
Möglichkeit, Studienanforderungen in vorgesehener Zeit zu erfüllen	322	0,86	0,83
Fachliche Betreuung und Beratung	316	0,84	0,94
Aufbau und Struktur des Studiums	320	0,82	0,83
Qualität der Lehre insgesamt	319	0,73	0,92
Training mündlicher Präsentationen	321	0,71	0,99
zeitliche Koordination des Lehrveranstaltungsangebots	319	0,70	0,78
System und Organisation von Prüfungen	321	0,70	0,91
Ausstattung der Seminarräume	322	0,67	1,02
Ausstattung der Räume für die praktischen Unterrichtseinheiten	318	0,55	1,05
Kontakte zu Lehrenden	304	0,54	1,05
individuelle Studienberatung	251	0,27	1,04
fachliche Vertiefungsmöglichkeiten	308	0,12	1,04
Besprechung von Prüfungsleistungen (Klausuren u. a.)	288	0,05	1,14
Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsmethoden	309	0,02	1,01
Angebot berufsorientierender Veranstaltungen (z. B. Kongress)	235	-0,06	1,05
Verfassen von wissenschaftlichen Texten	309	-0,16	1,02
Unterstützung bei der Stellensuche (z. B. über Jobbörse)	193	-0,65	1,16
Zugang/Zugriff auf eine Bibliothek	236	-1,42	0,82

Praxisbezogene Elemente des Studiums

Die gute bzw. positive Bewertung der Berufs- und Praxisorientierung der Studiengänge durch die Absolventen (vgl. Tab. 18) wird dadurch bestätigt, dass (jeweils +1 und +2 aggregiert) „praxisbezogene Lerninhalte“ für fast drei Viertel (74,3 %) und „Hochschullehrer/innen mit Praxisbezug“ für über 60 % der Absolventen in hohem Maße im Studium enthalten waren (vgl. Tab. 18).²²⁶ Für mehr als die Hälfte (56,9 %) der Absolventen war eine „praxisbezogene Abschlussarbeit“ (+1 und +2 aggregiert) in hohem Maße im Studium enthalten. Die „Umsetzung der Studieninhalte in der betrieblichen Ausbildung“ war für (-1 und -2 aggregiert) fast genau jeweils ein Drittel der Studierenden eher in geringem, eher in hohem Maße oder „teils, teils“ möglich.²²⁷

Tab. 18: Ausmaß praxisbezogener Elemente im Studium (nach dem Mittelwert absteigend sortiert)

Praxisbezogene Elemente	Kann ich nicht beurteilen	in sehr geringem Maße - 2	- 1	teils, teils 0	1	in sehr hohem Maße 2	M	SD
Hochschullehrer/innen mit Praxisbezug (n = 321)	13,7 %	3,1 %	5,0 %	17,1 %	30,2 %	30,8 %	0,94	1,05
praxisbezogene Lerninhalte (n= 324)	0,3 %	0,6 %	2,8 %	21,9 %	55,2 %	19,1 %	0,90	0,76
praxisbezogene Abschlussarbeit (n = 323)	0,3 %	6,5 %	8,0 %	28,2 %	36,5 %	20,4 %	0,57	1,10
Umsetzung der Studieninhalte in der betrieblichen Ausbildung (n = 324)	0,9 %	13,3 %	21,6 %	32,1 %	22,2 %	9,9 %	-0,06	1,17

²²⁶ Frage 11: In welchem Ausmaß waren die folgenden praxisbezogenen Elemente in Ihrem Studium enthalten?

²²⁷ Die Unterschiede im Vergleich der Methoden (postalisch vs. online) sind nicht signifikant (Chi²-Test: Wert = 1,728; df = 4; 2-seitige = 0,786; Wert = 3,467; df = 4; 2-seitige = 0,483; Wert = 4,381; df = 4; 2-seitige = 0,357; Wert = 3,071; df = 4; 2-seitige = 0,546).

Nutzung und Bewertung der zentralen Angebote

Die am häufigsten von den Absolventen im Studium genutzten Angebote der Hochschule (vgl. Tab. 19) waren der monatliche Newsletter (78,9 %), die Fernlehrerbetreuung (72,4 %) sowie die Studieninformationen im Internet (56,6 %).²²⁸ Diese Angebote wurden auch jeweils von mehr als der Hälfte der Absolventen, welche sie im Studium genutzt haben, positiv bewertet (Newsletter: +1 und +2 aggregiert 60,5 %, M = 0,71 SD = 0,86; Studieninformationen im Internet: +1 und +2 aggregiert 57,1 %, M = 0,59 SD = 0,84; Fernlehrerbetreuung: +1 und +2 aggregiert 55,3 %, M = 0,52 SD = 1,01). Eher schlecht (-1 und -2 aggregiert) wurden diese Angebote lediglich von 5,6 % (Newsletter), 6,7 % (Studieninformationen im Internet) und 16,2 % (Fernlehrerbetreuung) der Absolventen bewertet. Die Jobbörse, welche von rund 40 % der Absolventen genutzt worden war, wurde von allen Angeboten am schlechtesten (-1 und -2 aggregiert 26,9 %; M = 0,04; SD = 1,08) bewertet.²²⁹

Tab. 19: Nutzung und Bewertung der zentralen Angebote (in Klammern Anzahl der Nennungen)

Zentrale Angebote ²³⁰	Nutzung			Bewertung				
	Ja	Nein	War mir nicht bekannt	sehr schlecht - 2	- 1	teils, teils 0	1	sehr gut 2
Studieninformationen im Internet	56,6 % (171)	25,2 % (76)	18,2 % (55)	2,6 % (5)	4,1 % (8)	36,2 % (71)	45,9 % (90)	11,2 % (22)
allgemeine Studienberatung	42,0 % (125)	52,0 % (155)	6,0 % (18)	2,9 % (5)	10,9 % (19)	29,3 % (51)	41,4 % (72)	5,2 % (9)
Jobbörse (auf Homepage der Hochschule)	40,7 % (120)	51,2 % (151)	8,1 % (24)	6,7 % (12)	20,2 % (36)	30,9 % (55)	20,2 % (36)	8,4 % (15)
Fernlehrerbetreuung	72,4 % (207)	25,9 % (74)	1,7 % (5)	3,3 % (8)	12,9 % (31)	28,2 % (68)	39,8 % (96)	15,8 % (38)
monatlicher Newsletter	78,9 % (228)	19,4 % (56)	1,7 % (5)	1,6 % (4)	4,0 % (10)	34,0 % (86)	43,1 % (109)	17,4 % (44)

Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt

Deutlich über die Hälfte (+1 und +2 aggregiert 59,6 %) der befragten Absolventen sind aus heutiger Sicht insgesamt zufrieden mit ihrem Studium (vgl. Tab.20 und Tab. 60 im Anhang).²³¹ Dessen ungeachtet zeigt sich immerhin bei rund 40 % der Studierenden keine durchgängige Zufriedenheit (ein Viertel der Studierenden ist teilweise zufrieden und knapp 15 % sind unzufrieden mit dem Studium).²³²

²²⁸ Frage 12: Haben Sie die folgenden zentralen Angebote der BSA – Privaten Berufsakademie bzw. der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement genutzt und, wenn ja, wie bewerten Sie diese?

²²⁹ Die Unterschiede im Vergleich der Methoden (postalisch vs. online) sind nicht signifikant (Chi²-Test: Wert = 3,832; df = 4; 2-seitige Signifikanz = 0,429; Wert = 3,699; df = 4; 2-seitige Signifikanz = 0,448; Wert = 3,110; df = 4; 2-seitige Signifikanz = 0,540; Wert = 3,041; df = 4; 2-seitige Signifikanz = 0,551). Lediglich bei der Variablen „monatlicher Newsletter“ liegt ein signifikanter Unterschied zwischen den Methoden vor (Chi²-Test: Wert = 11,037; df = 4; 2-seitige Signifikanz = 0,026).

²³⁰ Unter „Sonstiges“ wurden genannt: direkter Kontakt, direkte Fragen an Referenten (Bewertung: 2); Fernlehrer war sehr unfreundlich, hat Fragen nie konkret beantwortet (Bewertung: fehlend); Hilfe durch das Studiensekretariat (Bewertung: -2); Netzwerk unter den Studierenden (Bewertung: 2); Newsletter an Studierende (Bewertung: 2); Vorträge auf der Fibo (Bewertung: 0); Zimmer in Leipzig (Bewertung: 2).

²³¹ Frage 13: Wie zufrieden sind Sie aus heutiger Sicht mit Ihrem Studium insgesamt?

²³² Die Unterschiede im Vergleich der Methoden (postalisch vs. online) sind nicht signifikant ((Chi²-Test: Wert = 5,716; df = 4, 2-seitige Signifikanz = 0,221).

Tab. 20: Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt (in Klammern Anzahl der Nennungen)

gesamt/ Geschlecht	sehr unzufrieden - 2	- 1	teils, teils 0	1	sehr zufrieden 2	M	SD
gesamt (n = 324)	4,0 % (13)	10,8 % (35)	25,6 % (83)	41,7 % (135)	17,9 % (58)	0,59	1,03
weiblich (n = 183)	3,8 % (7)	10,9 % (20)	27,3 % (50)	40,4 % (74)	17,5 % (32)	0,57	1,02
männlich (n = 140)	4,3 % (6)	10,7 % (15)	22,9 % (32)	43,6 % (61)	18,6 % (26)	0,61	1,04

Die Variable „Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt“ wurde zusätzlich auf statistische Zusammenhänge mit den Variablen „Bewertung des Arbeitsaufwandes“, „Bewertung der Studienbedingungen“ und „Bewertung genutzter zentraler Angebote der Hochschule“ untersucht (vgl. Hypothesen 3, 4 und 5). Zwischen der „Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt“ und der „Bewertung des Arbeitsaufwandes im Studium insgesamt“ besteht kein Zusammenhang (Korrelationskoeffizient nach Kendalls Tau-b $r = 0,09$, 2-seitige Signifikanz = $0,056$). Somit wird Hypothese 3 („Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt und der Bewertung des Arbeitsaufwandes im Studium insgesamt“) nicht bestätigt. Ebenso bestehen zwischen der Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt und der Bewertung der Studienbedingungen sowie der Bewertung genutzter zentraler Angebote der Hochschule keine bzw. nur schwache Zusammenhänge (vgl. Tab. 21 und Tab. 22). Somit werden Hypothese 4 („Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt und der Bewertung der Studienbedingungen“) sowie Hypothese 5 („Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt und der Bewertung genutzter zentraler Angebote der Hochschule“) nicht bestätigt. Zusätzlich wurde die Effektstärke (f^2) bestimmt, da nach Bortz und Döring (2006, S. 741) „mit wachsendem Stichprobenumfang auch kleine Effekte signifikant werden können“. Von den insgesamt 22 Variablen der Bewertung der Studienbedingungen ergab sich lediglich bei einer eine große, bei 3 eine mittlere, bei 16 eine kleine sowie bei 2 eine Effektstärke von 0 (vgl. Tab. 21).²³³

²³³ Klassifikation der Effektstärke für f^2 nach den Angaben von Bortz & Döring (2006, S. 606): klein = $0,02$; mittel = $0,15$; groß = $0,35$.

Tab. 21: Korrelationen und Effektstärken der Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt und einzelne Bewertungen der Studienbedingungen (Korrelationskoeffizient nach Kendalls Tau-b)

Studienbedingungen	r	Signifikanz (2-seitig)	f ²
Studienorganisation (Index)			
zeitliche Koordination des Lehrveranstaltungsangebots	0,16	0,001	0,03
Organisation der Präsenzphasen	0,21	0,000	0,05
Möglichkeit, Studienanforderungen in vorges. Zeit zu erfüllen	0,14	0,004	0,02
System und Organisation von Prüfungen	0,15	0,001	0,02
Soziale Integration (Index)			
fachliche Betreuung und Beratung	0,31	0,000	0,11
Besprechung von Prüfungsleistungen (Klausuren u. a.)	0,21	0,000	0,05
individuelle Studienberatung	0,37	0,000	0,16
Kontakte zu Lehrenden	0,25	0,000	0,07
Ausstattung (Index)			
Ausstattung der Seminarräume	0,09	0,057	0,01
Ausstattung der Räume für die praktischen Unterrichtseinheiten	0,10	0,033	0,01
Zugang/Zugriff auf eine Bibliothek	0,10	0,015	0,02
Career-Aktivitäten (Index)			
Angebot berufsorientierender Veranstaltungen (z. B. Kongresse)	0,21	0,000	0,05
Unterstützung bei der Stellensuche (z. B. über Jobbörse)	0,34	0,000	0,13
Methodenvermittlung (Index)			
Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsmethoden	0,26	0,000	0,07
Training mündlicher Präsentationen	0,15	0,001	0,02
Verfassen von wissenschaftlichen Texten	0,24	0,000	0,06
Lehrinhalte (Index)			
Aktualität der vermittelten Lehrinhalte	0,28	0,000	0,08
Aufbau und Struktur des Studiums	0,31	0,000	0,10
Qualität der Lehre insgesamt	0,25	0,000	0,07
fachliche Vertiefungsmöglichkeiten	0,43	0,000	0,23
Praxis-/Berufsorientierung (Index)			
Verknüpfung von Theorie und Praxis	0,54	0,000	0,40
Aktualität der Lehrinhalte bezogen auf Praxisanforderungen	0,36	0,000	0,15

Bei allen 5 Variablen der Bewertung genutzter zentraler Angebote der Hochschule ergab sich eine kleine Effektstärke (vgl. Tab. 22).

Tab. 22: Korrelationen und Effektstärken der Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt und einzelne Bewertungen der zentralen Angebote der Hochschule (Korrelationskoeffizient nach Kendalls Tau-b)

Zentrale Angebote der Hochschule	r	Signifikanz (2-seitig)	f ²
Studieninformationen im Internet	0,27	0,000	0,08
allgemeine Studienberatung	0,30	0,000	0,10
Jobbörse (in Homepage der Hochschule)	0,32	0,000	0,11
Fernlehrerbetreuung	0,30	0,000	0,10
monatlicher Newsletter	0,21	0,000	0,05

7.2.4 Berufsweg nach dem Studium

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zum Berufsweg unmittelbar nach dem Studienabschluss, insbesondere zum Übergang vom Studium in den Beruf bzw. in den Arbeitsmarkt, aufgeführt.

Erste Tätigkeit nach dem Studienabschluss und derzeitige Tätigkeit

Die Mehrzahl (59,6 %) der Absolventen war in der ersten Tätigkeit nach Studienabschluss nicht selbstständig erwerbstätig (angestellt, verbeamtet o. ä.; vgl. Tab. 23).²³⁴ Bis zum Zeitpunkt der Befragung (derzeitige Tätigkeit) hat sich dies nicht verändert. Als zweithäufigste Tätigkeit gaben die Befragten zu jeweils einem Viertel an, bei ihrer ersten Tätigkeit (24,4 %) sowie bei ihrer derzeitigen Tätigkeit (25,0 %; Zunahme um 0,6 Prozentpunkte) selbstständig bzw. freiberuflich erwerbstätig zu sein. Am deutlichsten haben mit 5 Prozentpunkten Gelegenheitserwerbsarbeiten (Jobben) von der ersten (13,0 %) bis zur derzeitigen Beschäftigung (8,0 %) abgenommen.

Tab. 23: Erste Tätigkeit nach dem Studienabschluss und derzeitige Tätigkeit (Mehrfachnennung möglich; gültige Fälle: 324; in Klammer Anzahl der Nennungen)

Tätigkeit	erste Tätigkeit nach Studienabschluss	derzeitige Tätigkeit
Erwerbstätigkeit		
beschäftigt (angestellt, verbeamtet o. ä.)	59,6 % (193)	59,6 % (193)
selbstständig/freiberuflich erwerbstätig	24,4 % (79)	25,0 % (81)
Gelegenheitserwerbsarbeiten (Jobben)	13,0 % (42)	8,0 % (26)
Aus- und Weiterbildung		
Trainee	2,8 % (9)	1,9 % (6)
Praktikum	2,5 % (8)	1,9 % (6)
Berufsausbildung	0,3 % (1)	3,4 % (11)
Fort- und Weiterbildung	19,1 % (62)	17,0 % (55)
Umschulung	0	0,3 % (1)
Studium/Promotion		
weiteres Studium (z. B. Zweit- oder Aufbaustudium)	12,0 % (39)	10,8 % (35)
Promotion	0,9 % (3)	0,6 % (2)
Sonstiges		
Elternzeit	1,9 % (6)	1,5 % (5)
Hausfrau/Hausmann, Familienarbeit	2,5 % (8)	1,9 % (6)
nicht erwerbstätig, aber eine Beschäftigung suchend	4,0 % (13)	3,7 % (12)
Wehr- oder Zivildienst	4,0 % (13)	3,7 % (12)
Sonstiges ²³⁵	4,6 % (15)	4,3 % (14)

²³⁴ Frage 19: Bitte nennen Sie Ihre Tätigkeiten (d. h. nicht zwingend Beschäftigungsverhältnisse) unmittelbar nach dem Studienabschluss sowie Ihre derzeitige Tätigkeit. Was trifft auf Ihren Berufs- und Lebensweg zu?

²³⁵ Erste Tätigkeiten nach Studienabschluss: Firmengründung (Vermittlung von Dienstleistungen), arbeitssuchend, Firmenaufbau (betriebliche Gesundheitsförderung), momentan arbeitslos, bin dabei mich selbstständig zu machen, Auslandsaufenthalt, Existenzgründung (Rehabilitationscenter), ALG-II-Empfänger. Derzeitige Tätigkeiten: Auslandsaufenthalt, Firmenaufbau (betriebliche Gesundheitsförderung); beschäftigt, aber nicht im erlernten Beruf; Ausbildung zur Hypnotiseurin, Wehrdienst.

Weitere Beschäftigung im Ausbildungsbetrieb

Etwas mehr als die Hälfte (52,0 %/168; gültige Fälle: 323, fehlende Fälle: 1) der Absolventen (48,9 % der weiblichen und 56,4 % der männlichen) arbeiteten nach Abschluss ihres Studiums in ihrem Ausbildungsbetrieb weiter.²³⁶ Von den Absolventen, welche nach Abschluss ihres Studiums nicht mehr in ihrem Ausbildungsbetrieb weiterarbeiten (48,0 %/155), geschah dies bei 62,8 % (96) dieser Befragten auf eigenen Wunsch (66,7 % der weiblichen und 58,1 % der männlichen Absolventen), bei 7,8 % (12) auf Entscheidung des Betriebes (5,6 % der weiblichen und 11,3 % der männlichen Absolventen), und bei 29,4 % (45) traf beides zu (27,8 % der weiblichen und 30,6 % der männlichen Absolventen). Die Gründe hierfür sind in Tabelle 24 aufgeführt.

Tab. 24: Gründe der Absolventen, nach Abschluss des Studiums nicht mehr in ihrem Ausbildungsbetrieb zu arbeiten (Mehrfachnennung möglich; in Klammern Anzahl der Nennungen, nach der Häufigkeit absteigend sortiert)

Gründe	gesamt (n = 153)	weiblich (n = 90)	männlich (n = 62)
keine Übereinstimmung bzgl. Vergütung	55,6 % (85)	51,1 % (46)	61,3 % (38)
Unzufriedenheit mit den Inhalten der Tätigkeit	45,1 % (69)	44,4 % (40)	45,2 % (28)
Probleme mit Vorgesetzten	29,4 % (45)	34,4 % (31)	21,0 % (13)
wenig angenehmes Arbeitsklima	28,6 % (44)	27,8 % (25)	29,0 % (18)
keine Einigung über Tätigkeitsfeld/den Arbeitsbereich	26,1 % (40)	25,6 % (23)	25,8 % (16)
Es war keine freie Stelle vorhanden.	12,4 % (19)	13,3 % (12)	11,3 % (7)
zu hohe Arbeitsbelastung	7,8 % (12)	6,7 % (6)	9,7 % (6)
Kunden/Mitglieder entsprechen nicht meinen Vorstellungen.	3,9 % (6)	4,4 % (4)	3,2 % (2)
kann ich nicht beurteilen	1,9 % (3)	1,1 % (1)	3,2 % (2)
sonstige Gründe ²³⁷	29,4 % (45)	33,3 % (30)	24,2 % (15)

Weiteres Studium nach dem Studienabschluss

Zum Zeitpunkt der Befragung hatten 68,3 % (220) der Absolventen keinen weiteren Studienabschluss²³⁸ (bei den weiblichen Absolventinnen 69,8 % und bei den männlichen Absolventen 66,9 %) und lediglich 4,0 % (13) der Absolventen bereits einen weiteren Studienabschluss erreicht (bei den weiblichen Absolventinnen 3,8 % und bei den männlichen Absolventen 4,3 %). Mehr als ein Viertel (27,6 %/89) aller Absolventen strebte zum Zeitpunkt der Befragung einen weiteren Studienabschluss an (bei den weiblichen Absolventinnen 26,4 % und bei den männlichen Absolventen 28,8 %; die Angaben zu weiteren Studienabschlüssen,

²³⁶ Frage 20: Arbeiten bzw. arbeiteten Sie nach Abschluss Ihres Studiums in Ihrem Ausbildungsbetrieb weiter?

²³⁷ Sonstige Gründe der Absolventen, welche nach Abschluss ihres Studiums nicht mehr in ihrem Ausbildungsbetrieb weiter arbeiten (in Klammern Anzahl der Nennungen): Auslandsaufenthalt (3); anderes (besseres) Angebot erhalten (4); Arbeitsbedingungen (Aufwand, Flexibilität usw.) stehen in keinem Verhältnis zur Vergütung; Beginn Masterstudium, weiterarbeiten im Ausbildungsbetrieb in den Semesterferien (1); berufliche Weiterentwicklung (2); Betrieb hat neuen Studierenden eingestellt (1); Insolvenz (5); keine Aufstiegsmöglichkeit, keine berufliche Perspektiven (4); keine Stelle frei (1); mehrere Probleme bzw. Gründe (2); nicht passendes Angebot (unbefristeter Vertrag, keine Festanstellung, freiberufliche Tätigkeit, geringes Verdienst (4); Selbstständigkeit (4); Umzug (9); Vergütung (3); Wechsel (neue Stelle) im Unternehmen bzw. in der Firmengruppe (2); Wechsel Ausbildungsbetrieb immer sinnvoll (4); Zivildienst (1); zwischenmenschliche Gründe (2).

²³⁸ Frage 17: Haben Sie nach Ihrem Abschluss an der BSA – Privaten Berufsakademie bzw. der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement einen weiteren Studienabschluss erreicht bzw. streben Sie derzeit einen weiteren Studienabschluss an? und Frage 18: Welchen weiteren Studienabschluss haben Sie erreicht bzw. streben Sie derzeit an?

welche die befragten Absolventen nach ihrem Studium erreicht hatten bzw. anstrebten, sind in Tab. 61 im Anhang aufgeführt).

Beschäftigungssuche nach Studienabschluss

47,7 % (154) der Absolventen haben nach Abschluss ihres Studiums anderweitig eine Beschäftigung gesucht (vgl. Tab. 25).²³⁹ Von diesen Absolventen hat genau die Hälfte (50,0 %) vor Studienabschluss, etwas mehr als ein Viertel (26,25 %) ungefähr zur Zeit des Studienabschlusses und nicht ganz ein Viertel (23,75 %) nach Studienabschluss begonnen, eine Beschäftigung zu suchen.

Tab. 25: Anzahl der Beschäftigungssuchenden, differenziert nach Studienabschluss, Geschlecht und Studiengängen (in Klammern Anzahl der Nennungen)

weiblich (n = 183)	männlich (n = 139)	DFÖ (n = 234)	DGM (n = 24)	BFÖ (n = 42)	BGM (n = 16)	BEB (n = 17)
47,5 % (87)	47,5 % (66)	48,7 % (114)	50,0 % (12)	40,5 % (17)	56,3 % (9)	28,6 % (2)

Am häufigsten wurden dabei die Fitnessbranche (60), die Gesundheitsbranche (28) und die Sportbranche (14) als Branchen bzw. Bereiche genannt²⁴⁰, in denen die Absolventen nach ihrem Studium anderweitig eine Beschäftigung gesucht hatten.²⁴¹ Als Erwartungen wurden fast ausschließlich Erwartungen, welche in der Befragung schlagwortartig als Beispiele angegeben waren (Gehalt, Position, Tätigkeit, Arbeitszeit), genannt. Im Einzelnen waren dies (zusammengefasst und kategorisiert, in Klammern Anzahl der Nennungen):

- Gehalt: mehr/höheres Gehalt (7); Gehalt entsprechend meiner Ausbildung (akademischer Abschluss) (2); konkrete Angaben zum Bruttogehalt (in EUR/mtl., in Klammern Anzahl der Nennungen): 1.500–2.000 (12), 2.000–2.500 (25), 2.500–3.000 (7), über 3.000 (4; Maximum 5.000).
- Arbeitszeit: geregelte Arbeitszeiten (2); flexible Arbeitszeiten(4); nicht am Wochenende (4); nicht am Abend (1); konkrete Angaben zur Wochenarbeitszeit (Angaben sind „Wunscharbeitszeiten“ pro Woche oder erwartete Arbeitszeiten pro Woche): 20 Std. (4), 30 Std. (1), 35 Std. (2), 40 Std. (17), 50 Std. (3), über 50 Std. (1).
- Position: leitende Position (32); bessere Position als im Ausbildungsbetrieb (3); Bereichsleitung (2); Geschäftsführer (3); Assistenz (2).

²³⁹ Frage 21: Haben Sie zum bzw. nach Abschluss Ihres Studiums eine Beschäftigung gesucht? Frage 24: Wann haben Sie begonnen, eine Beschäftigung zu suchen?

²⁴⁰ Weiterhin wurden folgende Angaben gemacht (kategorisiert, in Klammern Anzahl der Nennungen): kaufmännischer Bereich (3); Berufsschullehramt (1); betriebliche Gesundheitsförderung/-management (4); freier Handelsvertreter in der Werbebranche (1); Entertainment (1); Finanzdienstleistungen (2); Wellness (3); Krankenkassen (4); Vereins- und Verbandsbereich (4); Marketing, u. a. Sportmarketing (4); Werbeagentur (1); Hotellerie (2); IT-Branche (2); Journalismus (1); Bildung (2); Öffentlicher Dienst (1); Personalwesen (2); Polizei (1); Produktionsmitarbeiter/Fabrik (1); Rehabereich (5); Speditionsfahrer (1); Bundeswehr (1)

²⁴¹ Frage 23: Wenn Sie zum bzw. nach Abschluss Ihres Studiums anderweitig eine Beschäftigung gesucht haben: in welcher Branche bzw. in welchem Bereich und mit welchen Erwartungen?

- Tätigkeit: Verwaltung (5); kaufmännische Tätigkeit (2); Vertrieb (3); Beratung (2); Studioleitung (5); Abteilungs-/Bereichsleitung (3); Trainer (8); Qualitätsmanagement (1); ausbildungsgerechter Einsatz (3); abwechslungsreiche Tätigkeit (3); verantwortungsvolle(re) Tätigkeit (5).
- Sonstiges: sichere Arbeitsstelle (1); berufliche Aufstiegschancen/-möglichkeiten (2); eigenständiges Arbeiten (2); Sammeln von Berufspraxis (1); Erwartungen sind voll erfüllt worden (1); angenehmes Arbeitsklima (1).

Die 47,7 % (154) der Absolventen, welche nach Abschluss ihres Studiums anderweitig eine Beschäftigung gesucht haben, nutzten hierzu am häufigsten (74,7 %/115) Bewerbungen auf ausgeschriebene Stellen, am zweithäufigsten (66,7 %/102) die eigenständige Aufnahme von Kontakten zu Arbeitgebern und am dritthäufigsten (52,9 %/81) persönliche Kontakte bzw. Beziehungen (vgl. Tab.26).²⁴² Aus der Sicht der Absolventen hatten dabei die Bewerbungen auf ausgeschriebene Stellen (+1 und +2 aggregiert 56,8 %) und persönliche Kontakte bzw. Beziehungen (+1 und +2 aggregiert 56,7 %) nahezu den gleichen, insgesamt höchsten Einfluss von allen Mitteln und Wegen der Beschäftigungssuche bzgl. der Einstellung zur ersten Beschäftigung nach Studienabschluss. In Relation zur Häufigkeit der Nutzung hat die Beschäftigungssuche über das Arbeitsamt/die Agentur für Arbeit den geringsten (-1 und -2 aggregiert 74,6 %) Einfluss bzgl. der Einstellung.²⁴³

Tab. 26: Nutzung unterschiedlicher Mittel und Wege bei der Beschäftigungssuche und deren Einfluss bzgl. der Einstellung (Mehrfachnennungen möglich, in Klammern Anzahl der Nennungen, nach dem Mittelwert absteigend sortiert)

Mittel und Wege	Ja, habe ich genutzt	sehr geringer Einfluss - 2	- 1	teils, teils 0	1	sehr hoher Einfluss 2	M	SD
mit Hilfe persönlicher Kontakte/Beziehungen	52,9 % (81)	16,4 % (11)	3,0 % (2)	23,9 % (16)	10,4 % (7)	46,3 % (31)	0,67	1,49
Bewerbung auf ausgeschriebene Stelle	74,7 % (115)	15,4 % (16)	7,7 % (8)	20,2 % (21)	10,6 % (11)	46,2 % (48)	0,64	1,50
eigenständiger Kontakt zu Arbeitgebern (Blindbewerbung)	66,7 % (102)	25,0 % (22)	13,6 % (12)	15,9 % (14)	12,5 % (11)	33,0 % (29)	0,15	1,61
zusätzliche Beschäftigung während des Studiums (Praktikum)	16,3 % (25)	39,1 % (9)	8,7 % (2)	13,0 % (3)	4,3 % (1)	34,8 % (8)	-0,13	1,79
zusätzliche Beschäftigung nach dem Studium (Praktikum)	16,2 % (25)	54,5 % (12)	13,6 % (3)	9,1 % (2)	0	22,7 % (5)	-0,77	1,66
durch das Arbeitsamt/die Agentur für Arbeit	42,5 % (65)	62,7 % (37)	11,9 % (7)	13,6 % (8)	6,8 % (4)	5,1 % (3)	-1,20	1,22
durch Abschlussarbeit (Diplomarbeit, Bachelorthesis)	113,7 % (21)	60,9 % (14)	17,4 % (4)	13,0 % (3)	4,3 % (1)	4,3 % (1)	-1,26	1,14
mit Hilfe der Hochschule	13,1 % (20)	65,0 % (13)	15,0 % (3)	10,0 % (2)	5,0 % (1)	5,0 % (1)	-1,30	1,17

²⁴² Frage 25: Durch welche Mittel und Wege haben Sie versucht, eine Beschäftigung zum bzw. nach dem Studienabschluss zu finden, und welchen Einfluss hatten dieses Mittel und Wege bzgl. der Einstellung zu Ihrer ersten Beschäftigung nach Studienabschluss?

²⁴³ Die Unterschiede im Vergleich der Methoden (postalisch vs. online) sind nur signifikant bei der Variablen „mit Hilfe persönlicher Kontakte/Beziehungen“ ((Chi²-Test: Wert = 13,423; df = 4; 2-seitige Signifikanz = 0,009).

Mittel und Wege	Ja, habe ich genutzt	sehr geringer Einfluss - 2	- 1	teils, teils 0	1	sehr hoher Einfluss 2	M	SD
durch private Vermittlungsagenturen	15,6 % (24)	76,1 % (16)	4,8 % (1)	4,8 % (1)	9,5 % (2)	4,8 % (1)	-1,38	1,24
sonstige:								
• eigene Initiative, Initiativbewerbung	2				1			
• Zeitschriften und Fibo	1				1			
• Suchmaschinen, Jobbörsen	2	1			1			
• persönliches Vorsprechen	1							

Die Absolventen, welche nach Abschluss ihres Studiums eine Beschäftigung suchten, haben sich durchschnittlich bei 13,28 Arbeitgebern beworben²⁴⁴ (SD = 18,79; MD = 6,0; Minimum: 1; Maximum: 99) und hatten durchschnittlich 3,10 Vorstellungsgespräche (SD = 2,49; MD = 2,0; Minimum: 1; Maximum: 15).²⁴⁵ Die Suche nach einer ersten Beschäftigung hat dabei durchschnittlich 4,62 Monate gedauert (SD: 4,68; MD: 3,0, Minimum: 1; Maximum: 25; gültige Fälle: 120).²⁴⁶ Insgesamt suchten

- 58,3 % 1 Monat bis höchstens 3 Monate,
- 21,7 % über 3 bis höchstens 6 Monate,
- 14,2 % über 6 Monate bis zu 1 Jahr und
- 5,8 % länger als 1 Jahr.

Interessant ist die differenzierte Betrachtung der Dauer der Beschäftigungssuche in Abhängigkeit vom Beginn der Beschäftigungssuche sowie in Abhängigkeit von den genutzten Mitteln und Wegen der Beschäftigungssuche (vgl. Tab. 27), da sich hieraus ggf. gewisse Empfehlungen, insbesondere für aktuell Studierende, ableiten lassen können. Der Post-hoc-Test der Varianzanalyse zeigt, dass der Unterschied der Dauer der Beschäftigungssuche nur im einzelnen Vergleich zwischen dem Zeitpunkt „vor dem Studienabschluss“ (M = 3,35 Monate) und dem Zeitpunkt „nach Studienabschluss“ (M = 7,0 Monate) signifikant ist (p = 0,02), jedoch im Vergleich zwischen dem Zeitpunkt „vor dem Studienabschluss“ (M = 3,35 Monate) und dem Zeitpunkt „ungefähr zur Zeit des Studienabschlusses“ (M = 4,91 Monate) wie auch im Vergleich zwischen dem Zeitpunkt „ungefähr zur Zeit des Studienabschlusses“ (M = 4,91 Monate) und dem Zeitpunkt „nach Studienabschluss“ (M = 7,0 Monate) nicht statistisch signifikant ist (p = 0,244 bzw. p = 0,381). Hypothese 6 („Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Beginn der Beschäftigungssuche und der Dauer der Beschäftigungssuche nach dem Studienabschluss“) kann daher nur im Vergleich zwischen „vor dem Studienabschluss“ und „nach Studienabschluss“ bestätigt werden (d. h. der Beginn der Beschäftigungssuche vor

²⁴⁴ Frage 26: Bei wie vielen Arbeitgebern haben Sie sich beworben?

²⁴⁵ Frage 27: Wie viele Vorstellungsgespräche hatten Sie?

²⁴⁶ Frage 28: Wie viele Monate hat Ihre Suche nach einer ersten Beschäftigung [die Sie nicht als reinen Gelegenheitsjob betrachten] insgesamt gedauert?

dem Studienabschluss führt zu einer statistisch signifikant geringeren Dauer der Beschäftigungssuche als der Beginn der Beschäftigungssuche nach dem Studienabschluss).

Der Unterschied (mittlere Differenz = 2,08 bzw. 1,89) der durchschnittlichen Dauer der Beschäftigungssuche ist lediglich bei den genutzten Mitteln und Wegen „durch das Arbeitsamt/die Agentur für Arbeit“ (Mann-Whitney-U-Test: $Z = -0,317$; $p = 0,001$) und „durch private Vermittlungsagenturen“ (Mann-Whitney-U-Test: $Z = -0,206$; $p = 0,039$) statistisch signifikant (vgl. Tab. 27), so dass für diese beiden Variablen Hypothese 7 („Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Nutzung bestimmter Mittel und Wege der Beschäftigungssuche und der Dauer der Beschäftigungssuche nach dem Studienabschluss“) bestätigt wird. Für die übrigen 7 der insgesamt 9 genutzten Mittel und Wege der Beschäftigungssuche wird Hypothese 7 nicht bestätigt.

Tab. 27: Mittlere Dauer der Beschäftigungssuche in Abhängigkeit von der Nutzung der Mittel und Wege der Beschäftigungssuche

Mittel und Weg	Dauer der Beschäftigungssuche		Mann-Whitney-U-Test	
	Nutzung ja	Nutzung nein	Z	2-seitige Signifikanz
Bewerbung auf ausgeschriebene Stelle	M = 4,70 SD = 4,74	M = 4,29 SD = 4,55	-0,507	0,612
eigenständiger Kontakt zu Arbeitgebern (Blindbewerbung)	M = 4,94 SD = 4,93	M = 4,02 SD = 4,19	-0,714	0,475
zusätzliche Beschäftigung während des Studiums (Praktikum)	M = 4,76 SD = 4,24	M = 4,59 SD = 4,77	-0,517	0,605
zusätzliche Beschäftigung nach dem Studium (Praktikum)	M = 5,86 SD = 4,65	M = 4,35 SD = 4,67	-1,912	0,056
durch das Arbeitsamt/die Agentur für Arbeit	M = 5,69 SD = 5,10	M = 3,61 SD = 4,04	-0,317	0,001
durch private Vermittlungsagenturen	M = 6,22 SD = 4,69	M = 4,33 SD = 4,65	-0,206	0,039
mit Hilfe der Hochschule	M = 7,20 SD = 7,35	M = 4,25 SD = 4,09	-1,356	0,175
durch Abschlussarbeit (Diplomarbeit, Bachelorthesis)	M = 6,13 SD = 6,52	M = 4,38 SD = 4,33	-1,053	0,293
mit Hilfe persönlicher Kontakte/Beziehungen	M = 4,88 SD = 4,29	M = 4,35 SD = 5,07	-1,319	0,187

Von den 52,3 % (169) der Absolventen, welche nach Abschluss ihres Studiums keine Beschäftigung gesucht haben, gaben knapp zwei Drittel (65,3 %/109) an, dass sie weiterhin in ihrem Ausbildungsbetriebe beschäftigt seien bzw. gewesen seien (vgl. Tab. 28).²⁴⁷

²⁴⁷ Frage 22: Warum haben Sie zum bzw. nach Abschluss Ihres Studiums keine Beschäftigung gesucht?

Tab. 28: Gründe, warum Absolventen nach Abschluss ihres Studiums keine Beschäftigung gesucht haben (in Klammern Anzahl der Nennungen)

Gründe	gesamt (n = 167)	weiblich (n = 93)	männlich (n = 74)
Bin weiterhin in meinem früheren Ausbildungsbetrieb beschäftigt.	65,3 % (109)	64,5 % (60)	66,2 % (49)
Habe eine anderweitige Beschäftigung gefunden, ohne zu suchen.	9,6 % (16)	10,8 % (10)	8,1 % (6)
Habe eine selbstständige/freiberufliche Tätigkeit aufgenommen.	12,0 % (20)	8,6 % (8)	16,2 % (12)
Ich habe weiter studiert.	9,0 % (15)	10,8 % (10)	6,8 % (5)
sonstige Gründe ²⁴⁸	4,2 % (7)	5,4 % (5)	2,7 % (2)

Erste Beschäftigung nach Studienabschluss

Die Absolventen (gültige Fälle: 206) haben im Durchschnitt 7,68 Monate (SD = 8,52; MD = 6,0; Minimum: 0; Maximum: 57) nach Studienende ihre erste Beschäftigung aufgenommen.²⁴⁹ Die genaue Verteilung stellt sich wie folgt dar:

- 27,7 % direkt bis höchstens 3 Monate nach Studienabschluss,
- 33,5 % über 3 Monate bis höchstens 6 Monate nach Studienabschluss,
- 26,3 % über 6 Monate bis zu 1 Jahr nach Studienabschluss,
- 12,5 % mehr als 1 Jahr nach Studienabschluss,
- 21 Absolventen haben seit dem Studienabschluss keine Beschäftigung aufgenommen.

Aus der Sicht der Absolventen waren die (d. h. ihre eigene) „Persönlichkeit“ (+1 und +2 aggregiert 88,0 %), die „praktischen/beruflichen Erfahrungen“ (+1 und +2 aggregiert 78,7 %) und die „Fachrichtung des Studiengangs“ (+1 und +2 aggregiert 52,2 %) für die Arbeitgeber die drei wichtigsten Aspekte bei der Entscheidung die Absolventen zu beschäftigen (vgl. Tab. 29).²⁵⁰ Dagegen waren aus der Sicht der Absolventen die „Abschlussarbeit“ (-1 und -2 aggregiert 60,2 %), die „Abschlussnote“ (-1 und -2 aggregiert 59,3 %) und der „Ruf der Hochschule“ (-1 und -2 aggregiert 41,8 %) weniger wichtig. „Empfehlungen/Referenzen von Dritten“ waren aus Sicht der Absolventen bei fast einem Drittel (-1 und -2 aggregiert 32,8 %) eher unwichtig und bei fast einem Drittel (+1 und +2 aggregiert 31,0 %) eher wichtig.

²⁴⁸ Sonstige Gründe (in Klammern Anzahl der Nennungen): Auslandsjahr bzw. Auslandstätigkeit (2), Clubmanagerin (1), Hausfrau und Mutter (1), ich habe ohne Bewerbung eine Beschäftigung gefunden (1), ich konnte sofort in einem anderen Betrieb meine Tätigkeit fortsetzen (1), weiterhin im Ausbildungsbetrieb beschäftigt (1).

²⁴⁹ Frage 29: Wann haben Sie Ihre erste Beschäftigung nach Studienabschluss aufgenommen? Ergänzender Hinweis: Die Dauer der Suche nach einer ersten Beschäftigung (Frage 28) und die Aufnahme der ersten Beschäftigung (Frage 29; umgerechnet in Monate nach Studienende) müssen nicht zwingend gleich sein, da das Beschäftigungsverhältnis nach erfolgreicher Suche später beginnen kann.

²⁵⁰ Frage 30: Wie wichtig waren aus Ihrer Sicht für Ihren ersten Arbeitgeber die folgenden Aspekte bei der Entscheidung Sie zu beschäftigen?

Tab. 29: Gründe der Arbeitgeber, die Absolventen zu beschäftigen, aus der Sicht der Befragten (in Klammern Anzahl der Nennungen, nach dem Mittelwert absteigend sortiert)

Aspekte	Kann ich nicht beurteilen	unwichtig - 2	- 1	teils, teils 0	1	sehr wichtig 2	M	SD
Persönlichkeit (n = 285)	8,8 % (25)	0,4 % (1)	0	2,8 % (8)	18,9 % (54)	69,1 % (197)	1,72	1,32
praktische/berufliche Erfahrungen (n = 287)	8,0 % (23)	4,2 % (12)	1,0 % (3)	8,0 % (23)	23,3 % (67)	55,4 % (159)	1,36	1,24
Fachrichtung des Studiengangs (n = 282)	10,3 % (29)	11,3 % (32)	7,1 % (20)	19,1 % (54)	27,0 % (76)	25,2 % (71)	0,53	1,39
Abschlussniveau (akademischer Abschluss) (n = 281)	10,3 % (29)	22,4 % (63)	10,3 % (29)	22,1 % (62)	22,4 % (63)	12,5 % (35)	-0,09	1,14
Empfehlungen/Referenzen von Dritten (n = 281)	24,9 % (70)	26,0 % (73)	6,8 % (19)	11,4 % (32)	15,3 % (43)	15,7 % (44)	-0,16	1,01
Ruf der Hochschule (n = 282)	20,2 % (57)	32,6 % (92)	9,2 % (26)	17,7 % (50)	14,2 % (40)	6,0 % (17)	-0,60	1,37
Abschlussnote(n) (n = 282)	12,8 % (36)	42,6 % (120)	16,7 % (47)	17,7 % (50)	7,8 % (22)	2,5 % (7)	-1,02	1,58
Abschlussarbeit (Diplomarbeit, Bachelororthesis) (n = 281)	13,9 % (39)	49,5 % (139)	10,7 % (30)	13,5 % (38)	8,5 % (24)	3,9 % (11)	-1,08	0,56
sonstige (siehe Tab. 62 im Anhang)								

Die Absolventen, welche nach dem Studium eine berufliche Tätigkeit aufgenommen hatten, waren wie folgt beschäftigt:²⁵¹

- Fast drei Viertel (aggregiert 74,1 %) der Absolventen hatten bei ihrer ersten Beschäftigung eine Stellung als Angestellter (leitende/r Angestellter 36,4 %, qualifizierte/r Angestellter 26,6 % oder ausführende/r Angestellter 11,1 %; vgl. Tab. 30).
- Der überwiegende Teil (60,4 %/180) war dabei unbefristet und 22,1 % (66) im Durchschnitt für 12,58 Monate (SD: 6,43; MD: 12,0; Minimum: 2; Maximum: 30) befristet beschäftigt. Der restliche Anteil (17,4 %, Anzahl: 52) gab an, selbstständig beschäftigt gewesen zu sein (gültige Fälle: 298; fehlende Fälle: 26).
- Die Absolventen haben bei ihrer ersten Beschäftigung nach Studienabschluss durchschnittlich 36,83 Stunden pro Woche (SD = 7,50; MD = 40,0; Min: 8; Max: 56) gearbeitet (vgl. Tab. 31 und Tab. 63 im Anhang; gültig Fälle: 240; fehlende Fälle: 84).²⁵²

Eine entsprechende Klassenverteilung stellt sich hierbei wie folgt dar:

- 2,92 % (7) unter 20 Std./Woche,
- 8,75 % (21) über 20 bis unter 30 Std./Woche,
- 22,08 % (53) über 30 bis unter 40 Std./Woche,
- 66,25 % (159) über 40 Std./Woche.

²⁵¹ Frage 31: Welche berufliche Stellung hatten Sie bei Ihrer ersten Beschäftigung nach Studienabschluss?
Frage 32: Waren Sie in Ihrer ersten Beschäftigung nach Studienabschluss unbefristet oder befristet beschäftigt?
Frage 33: Wie viele Stunden pro Woche haben Sie in Ihrer ersten Beschäftigung nach Studienabschluss laut Vertrag gearbeitet?

²⁵² Die Unterschiede im Vergleich der Methoden (postalisch vs. online) sind nicht signifikant (Mann-Whitney-U-Test Z = -0,843, 2-seitige Signifikanz = 0,399).

Tab. 30: Berufliche Stellung bei der ersten Beschäftigung nach Studienabschluss (in Klammern Anzahl der Nennungen)

Berufliche Stellung	gesamt (n = 297)	weiblich (n = 169)	männlich (n = 127)
leitende/r Angestellte/r ²⁵³	36,4 % (108)	32,0 % (54)	41,7 % (53)
qualifizierte/r Angestellte/r (z. B. Sachbearbeiter/in)	26,6 % (79)	31,4 % (53)	20,5 % (26)
ausführende/r Angestellte/r (z. B. Verkäufer/in)	11,1 % (33)	14,8 % (25)	6,3 % (8)
Selbstständige/r in freien Berufen	8,1 % (24)	9,5 % (16)	6,3 % (8)
selbstständige/r Unternehmer/in	8,1 % (24)	4,1 % (7)	13,4 % (17)
Selbstständige/r mit Werk-/Honorarvertrag	2,7 % (8)	3,0 % (5)	2,4 % (3)
Beamter/in im höheren Dienst	0	0	0
Beamter/in im gehobenen Dienst	0,3 % (1)	0,6 % (1)	0
Beamter/in im mittleren/einfachen Dienst	0,7 % (2)	0	1,6 % (2)
Beamter/in auf Zeit	0	0	0
Arbeiter/in	1,0 % (3)	1,2 % (2)	0,8 % (1)
Praktikant/in	1,7 % (5)	1,8 % (3)	1,6 % (2)
sonstige ²⁵⁴	3,4 % (10)	1,8 % (3)	5,5 % (7)

Tab. 31: Arbeitszeit pro Woche bei der ersten Beschäftigung laut Arbeitsvertrag, gesamt und differenziert nach Geschlecht

Statistischer Wert	gesamt (n = 240)	weiblich (n = 143)	männlich (n = 96)
M	36,83	35,81	38,30
SD	7,50	8,46	5,55
MD	40,0	40,0	40,0
Min	8	9,0	56,0
Max	56	8,0	50,0

Am häufigsten (30,1 %) wurde von den Absolventen für die erste Beschäftigung ein monatliches Bruttoeinkommen von 1.501.- bis 2.000.- Euro angegeben²⁵⁵ (vgl. Tab. 32 und Tab. 64 im Anhang).²⁵⁶ Bei dieser Gruppe lag die angegebene Arbeitszeit laut Vertrag bei durchschnittlich 37,0 Stunden pro Woche (SD = 7,1; MD = 40,0; Min = 10; Max = 56). Etwas mehr als ein Fünftel (22,7 %) verdiente bei der ersten Beschäftigung zwischen 1.001.- und 1.500.- EUR (bei durchschnittlich 36,7 Stunden die Woche; SD = 6,44; MD = 40,0; Min = 20; Max = 45) und knapp ein Fünftel (19,9 %) der Absolventen verdiente zwischen 2.001.- und 2.500.- EUR brutto im Monat (bei durchschnittlich 39,7 Stunden die Woche; SD = 2,88; MD = 40,0; Min = 25; Max = 45). Selbst bei den Absolventen, welche für ihre erste Beschäftigung einen monatlichen Verdienst von zwischen 751.- und 1.000.- EUR brutto liegend angegeben haben (5,9 %), lag die Arbeitszeit laut Vertrag immerhin bei durchschnittlich 30,34 Stunden pro Woche (SD = 9,56; MD = 30,0; Min = 15; Max = 45). Der Mittelwert des monatlichen Brutto-

²⁵³ An dieser Stelle sei angemerkt, dass nicht bekannt ist, ob die befragten Absolventen den leitenden Angestellten vom Angestellten in Leitungsfunktionen (z. B. Abteilungsleiter, Betriebsleiter) abgegrenzt haben. Leitender Angestellter ist ein Rechtsbegriff aus dem deutschen Arbeitsrecht (Betriebsverfassungsgesetz, Mitbestimmungsgesetz, Kündigungsschutzgesetz), der sich dadurch auszeichnet, dass die betreffende Person wesentliche Arbeitgeberbefugnisse (z. B. Einstellungs- und Entlassungsbefugnis, Handlungsvollmacht oder Prokura, Übertragung sonstiger Aufgaben in unternehmerischer Funktion) innehat.

²⁵⁴ Sonstige Angaben zur beruflichen Stellung bei der ersten Beschäftigung nach Studienabschluss (in Klammern Anzahl der Nennungen): arbeitsuchend (1), Aushilfe (1), Trainee (2), Lehrkraft für besondere Aufgaben (1), Sporttherapeut in einem FPZ-Zentrum (1), Student (2), Trainerin bei Kieser (1), Werkstudent (1).

²⁵⁵ Frage 34: Wie hoch war Ihr monatliches Bruttoeinkommen bei Ihrer ersten Beschäftigung?

²⁵⁶ Die Unterschiede im Vergleich der Methoden (postalisch vs. online) sind nicht signifikant (Chi²-Test: Wert = 1,059; df = 3, 2-seitige Signifikanz = 0,787).

einkommens liegt bei der ersten Beschäftigung nach Studienabschluss bei rund 1.788 EUR.²⁵⁷

Tab. 32: Monatliches Bruttoeinkommen bei der ersten Beschäftigung (in Klammern Anzahl der Nennungen)

mtl. Brutto in EUR	gesamt (n = 286)	weiblich (n = 164)	männlich (n = 121)
unter 250	0	0	0
251–500	2,8 % (8)	1,8 % (3)	4,1 % (5)
501–750	4,5 % (13)	6,7 % (11)	1,7 % (2)
751–1000	5,9 % (17)	9,8 % (16)	0,8 % (1)
1001–1500	22,7 % (65)	26,8 % (44)	17,4 % (21)
1501–2000	30,1 % (86)	25,0 % (41)	36,4 % (44)
2001–2500	19,9 % (57)	20,1 % (33)	19,8 % (24)
2501–3000	7,7 % (22)	6,1 % (10)	9,9 % (12)
3001–3500	3,1 % (9)	0,6 % (1)	6,6 % (8)
3501–4000	2,1 % (6)	3,0 % (5)	0,8 % (1)
4001–4500	0,7 % (2)	0	1,7 % (2)
4501–5000	0,3 % (1)	0	0,8 % (1)
Klassen über 5001	nicht besetzt	nicht besetzt	nicht besetzt

Bei den Ergebnissen auf die Fragen nach dem Beruf, dem Wirtschaftszweig/-bereich sowie der hauptsächlichen Tätigkeit in der ersten Beschäftigung²⁵⁸ ergibt sich das Problem, dass die Absolventen nicht genau genug zwischen dem Beruf und der hauptsächlichen Tätigkeit differenziert haben. Ungeachtet dessen ist jedoch auffallend, dass sehr viele Absolventen, welche insbesondere im Fitnessbereich tätig sind, bei ihrer ersten Beschäftigung mehr als einen Beruf bzw. eine Tätigkeit angeben.

- Die häufigsten Angaben zum Beruf der ersten Beschäftigung waren Fitnesstrainer/in (49), Verkäufer/Vertrieb (27), Berater (Training, Verkauf, 23), Gruppentrainer/in (Aerobic, Kurse, 18), Bereichsleitung (Training, Fitness, Gruppentraining, Service, Vertrieb/Verkauf, Marketing, 15), Leiter (Betriebsleitung, Clubleitung, Geschäftsleitung, General Manager, 15) und stellvertretende Leitung (12) (zusammengefasst und kategorisiert, in Klammern Anzahl der Nennungen, weitere Angaben sind in Tab. 65 im Anhang aufgeführt).
- Als Wirtschaftszweig/-bereich wurden mit Abstand am häufigsten die Fitnessbranche (25) und der Gesundheitsbereich (15) genannt (zusammengefasst und kategorisiert, weitere Angaben sind in Tab. 65 im Anhang aufgeführt).

²⁵⁷ Dieser „konstruierte“ Mittelwert wurde mit den mittleren Werten (z. B. 1.750 EUR für EK-KL 6) der einzelnen Einkommensklassen berechnet. Bei der Mittelwertberechnung mit den oberen Werten der Einkommensklassen (z. B. 1.500 EUR für EK-KL 5, 2.000 EUR für EK-KL sechs usw.) liegt das Einkommen bei rund 1.986 EUR. Die berechneten Mittelwerte sind bei Absolventen, deren Arbeitszeit bei mindestens 40 Stunden pro Woche liegt (n = 155), mit rund 1.854 EUR (Berechnung mit Mittelwert der Einkommensklassen) bzw. mit rund 2.097 EUR (Berechnung mit Oberwerten der Einkommensklassen) etwas höher.

²⁵⁸ Frage 35: Welchen Beruf haben Sie in Ihrer ersten Beschäftigung ausgeübt? Frage 36: In welchem Wirtschaftszweig/-bereich bzw. in welcher Branche waren Sie in Ihrer ersten Beschäftigung tätig? Frage 37: Was war Ihre hauptsächliche Tätigkeit/Ihre hauptsächlichen Arbeitsaufgaben in Ihrer ersten Beschäftigung?

- Als hauptsächliche Tätigkeit wurden am häufigsten Trainertätigkeit (69), leitende Tätigkeit (49), beratende Tätigkeit (45), kaufmännische Tätigkeit (28), lehrende/unterrichtende Tätigkeit (19) sowie Verkauf/Vertrieb (18) genannt (zusammengefasst und kategorisiert, weitere Angaben sind in Tab. 65 im Anhang aufgeführt).

7.2.5 Derzeitige Beschäftigungssituation

Da das befragte Kollektiv auch Absolventen umfasste, welche bereits vor einigen (max. 4) Jahren ihr Studium beendet hatten, sowie davon ausgegangen werden musste, dass Absolventen nach Abschluss ihres Studiums ggf. mehrfach die Beschäftigung gewechselt hatten, wurden ergänzend zu der ersten Beschäftigung nach Studienabschluss auch Fragen zur derzeitigen Beschäftigungssituation gestellt. Die Ergebnisse werden in diesem Kapitel dargestellt.

Die befragten Absolventen haben im Durchschnitt 16,89 Monate (SD: 12,25; MD: 12,0; Minimum: 0; Maximum: 53) nach Studienende und 9,85 Monate (SD: 11,27; MD: 7,0; Minimum: 0; Maximum: 44) nach ihrer ersten Beschäftigung ihre gegenwärtige Beschäftigung aufgenommen.²⁵⁹ Die Absolventen, welche nach dem Studium eine Beschäftigung aufgenommen haben, sind zum Zeitpunkt der Befragung wie folgt beschäftigt:²⁶⁰

- 58,0 % (101) unbefristet (weiblich: 58,7 % bei 104 gültigen Fällen; männlich: 56,5 % bei 69 gültigen Fällen; DFÖ: 56,5 % bei 138 gültigen Fällen; BFÖ: 68,4 % bei 19 gültigen Fällen; DGM: 50,0 % bei 10 gültigen Fällen; BGM: 66,7 % bei 6 gültigen Fällen; BEB: 1 Person, sonst keine gültigen Fälle);
- 14,4 % (25) befristet (weiblich: 15,4 %; männlich: 13,0 %; DFÖ: 12,3 %; BFÖ: 15,8 %; DGM: 30,0 %), und zwar im Durchschnitt 15,00 Monate (MD: 12,00; SD: 7,84; Minimum: 6; Maximum: 36);
- 27,6 % (48) selbstständig tätig (weiblich: 26,0 %; männlich: 30,4 %; DFÖ: 31,2 %; BFÖ: 15,8 %; DGM: 20,0 %; BGM: 66,7 %).
- Laut Arbeitsvertrag arbeiten die Absolventen zum Zeitpunkt der Befragung durchschnittlich 35,79 Stunden pro Woche (SD = 8,73; MD = 40,0; Varianz: 76,21; Min: 5,00; Max: 56,00; vgl. Tab. 33 und Tab. 66 im Anhang). Aufgrund einer selbstständigen Beschäftigung machten hier 49 Absolventen keine Angaben.²⁶¹

²⁵⁹ Frage 38: Wann haben Sie Ihre gegenwärtige Beschäftigung aufgenommen?

²⁶⁰ Frage 39: Welche berufliche Stellung haben Sie derzeit?

Frage 40: Sind Sie derzeit unbefristet oder befristet beschäftigt?

Frage 41: Wie viele Stunden pro Woche arbeiten Sie derzeit laut Vertrag?

²⁶¹ Die Unterschiede im Vergleich der Methoden (postalisch vs. online) sind nicht signifikant (Mann-Whitney-U-Test $Z = -0,033$, 2-seitige Signifikanz = 0,974).

Eine entsprechende Klassenverteilung stellt sich hierbei wie folgt dar:

- 4,9 % (6) unter 20 Std./Woche,
- 9,84 % (12) über 20 bis unter 30 Std./Woche,
- 25,41 % (31) über 30 bis unter 40 Std./Woche,
- 59,85 % (73) über 40 Std./Woche.

Tab. 33: Arbeitszeit pro Woche bei der derzeitigen Beschäftigung laut Arbeitsvertrag

Statistischer Wert	gesamt (n = 122)	weiblich (n = 76)	männlich (n = 45)
M	35,79	34,79	37,39
SD	8,73	9,55	7,03
MD	40,00	40,00	40,00
Min	5,00	5,00	15,00
Max	56,00	56,0	50,00

Der Wilcoxon-Test für die Variablen Arbeitsstunden pro Woche bei erster und Arbeitsstunden pro Woche bei derzeitiger Beschäftigung ergibt für die Mittelwerte der beiden Variablen keine signifikanten Unterschiede ($Z = -1,362$, 2-seitige Signifikanz = 0,173). Somit kann Hypothese 9 („Es besteht ein Unterschied zwischen der Arbeitszeit in Stunden pro Woche bei der ersten Beschäftigung nach Studienabschluss und der Arbeitszeit in Stunden pro Woche bei der derzeitigen Beschäftigung nach Studienabschluss“) nicht bestätigt werden.

Bezogen auf die Anzahl der gültigen Fälle sind nur noch knapp 60 % der Absolventen bei ihrer derzeitigen Beschäftigung Angestellte (vgl. Tab. 34; erste Beschäftigung 74 %, entspricht einer Differenz von 14 Prozentpunkten). Insbesondere die Anzahl der leitenden Angestellten hat deutlich (10,8 Prozentpunkte) abgenommen. Dagegen ist die Anzahl der Selbstständigen in freien Berufen und die der selbstständigen Unternehmer gestiegen (jeweils um 4.4 Prozentpunkte).

Tab. 34: Aktuelle berufliche Stellung (in Klammern Anzahl der Nennungen)

Berufliche Stellung	gesamt (n = 176)	weiblich (n = 106)	männlich (n = 69)
leitende/r Angestellte/r	25,6 % (45)	24,5 % (26)	26,1 % (18)
qualifizierte/r Angestellte/r (z. B. Sachbearbeiter/in)	27,8 % (49)	29,2 % (31)	26,1 % (18)
ausführende/r Angestellte/r (z. B. Verkäufer/in)	6,25 % (11)	6,6 % (7)	5,8 % (4)
Selbstständige/r in freien Berufen	12,5 % (22)	14,1 % (15)	10,1 % (7)
selbstständige/r Unternehmer/in	12,5 % (22)	7,5 % (8)	20,3 % (14)
Selbstständige/r mit Werk-/Honorarvertrag	1,1 % (2)	1,9 % (2)	0
Beamter/in im höheren Dienst	0	0	0
Beamter/in im gehobenen Dienst	0,6 % (1)	0,9 % (1)	0
Beamter/in im mittleren/einfachen Dienst	0,6 % (1)	0	1,4 % (1)
Beamter/in auf Zeit	0	0	0
Arbeiter/in	2,8 % (5)	3,8 % (4)	1,4 % (1)
Praktikant/in	0,6 % (1)	0,9 % (1)	0
sonstige ²⁶²	9,7 % (17)	10,4 % (11)	8,7 % (6)

²⁶² Sonstige Angaben zur beruflichen Stellung bei der gegenwärtigen Beschäftigung (in Klammern Anzahl der Nennungen): Student/in (2), arbeitslos bzw. arbeitssuchend (5), Assistent der Geschäftsleitung (1), Auszubildender (1), Beamter auf

Auch bzgl. der derzeitigen Beschäftigung lag die von den Absolventen am häufigsten (25,6 %) genannte Kategorie des monatlichen Bruttoeinkommens²⁶³ bei 1.501.- bis 2.000.- Euro (vgl. Tab. 35 und Tab.67 im Anhang²⁶⁴, bei einer Arbeitszeit laut Vertrag von durchschnittlich 38,197 Stunden pro Woche (SD = 5,97; MD = 40,0; Min = 21; Max = 56). Ein Fünftel (20,2 %) der Absolventen verdiente bei der derzeitigen Beschäftigung zwischen 2001.- und 2500.- EUR (bei durchschnittlich 39,27 Stunden die Woche; SD = 3,19; MD = 40,0; Min = 25; Max = 45) und 10 % der Absolventen verdiente zwischen 2.501.- und 3.000.- EUR brutto im Monat (bei durchschnittlich 38,77 Stunden die Woche; SD = 2,96; MD = 40,0; Min = 30; Max = 40). Auch hier zeigte sich, dass selbst bei den Absolventen, welche für ihre gegenwärtige Beschäftigung einen monatlichen Verdienst zwischen 751.- und 1.000.- EUR brutto angegeben haben (7,7 %), die Arbeitszeit laut Vertrag immerhin bei durchschnittlich 27,88 Stunden pro Woche (SD = 10,78; MD = 20,0; Min = 15; Max = 41) und bei den Absolventen, welche für ihre gegenwärtige Beschäftigung einen monatlichen Verdienst zwischen 1.001.- und 1.500.- EUR brutto angegeben haben (13,1 %), die Arbeitszeit laut Vertrag bei durchschnittlich 31,23 Stunden pro Woche (SD = 8,54; MD = 30,0; Min = 20; Max = 46) lag. Der Mittelwert liegt bei rund 2.071 EUR.²⁶⁵

Tab. 35: *Aktuelles monatliches Bruttoeinkommen (in Klammern Anzahl der Nennungen)*

mtl. Brutto in EUR	gesamt (n = 168)	weiblich (n = 100)	männlich (n = 67)
unter 250	1,2 % (2)	1,0 % (1)	1,5 % (1)
251–500	3,6 % (6)	4,0 % (4)	3,0 % (2)
501–750	3,0 % (5)	4,0 % (4)	1,5 % (1)
751–1000	7,7 % (13)	7,0 % (7)	9,0 % (6)
1001–1500	13,1 % (22)	14,0 % (14)	11,9 % (8)
1501–2000	25,6 % (43)	28,0 % (28)	22,4 % (15)
2001–2500	20,2 % (34)	24,0 % (24)	13,4 % (9)
2501–3000	10,1 % (17)	9,0 % (9)	11,9 % (8)
3001–3500	4,2 % (7)	2,0 % (2)	7,5 % (5)
3501–4000	6,0 % (10)	3,0 % (3)	10,4 % (7)
4001–4500	2,4 % (4)	3,0 % (3)	1,5 % (1)
4501–5000	1,2 % (2)	1,0 % (1)	1,5 % (1)
5001–5500	0,6 % (1)	0	1,5 % (1)
5501–6000	0	0	0
6001–6500	0	0	0
über 6500	1,2 % (2)	0	3,0 % (2)

Widerruf im gehobenen Dienst (1), Elternzeit bzw. Hausfrau (1), Existenzgründerin (1), ich arbeite freiberuflich und angestellt (1), Spezialistin Health Management (1), Trainee (2), Vorbereitung auf Selbstständigkeit (1).

²⁶³ Die Unterschiede im Vergleich der Methoden (postalisch vs. online) sind nicht signifikant (Chi²-Test: Wert = 4,697; df = 3, 2-seitige Signifikanz = 0,195).

²⁶⁴ Frage 42: Wie hoch ist derzeit Ihr monatliches Bruttoeinkommen?

²⁶⁵ Auch dieser „konstruierte“ Mittelwert wurde mit den mittleren Werten (z. B. 1.750 EUR für EK-KL 6) der einzelnen Einkommensklassen berechnet. Bei der Mittelwertberechnung mit den oberen Werten der Einkommensklassen (z. B. 1.500 EUR für EK-KL 5, 2.000 EUR für EK-KL sechs usw.) liegt das Einkommen bei rund 2.299 EUR. Die berechneten Mittelwerte sind bei Absolventen, deren Arbeitszeit bei mindestens 40 Stunden pro Woche liegt (n = 87), mit rund 2.127 EUR (Berechnung mit Mittelwert der Einkommensklassen) bzw. mit 2.356 EUR (Berechnung mit Oberwerten der Einkommensklassen) etwas höher.

Der Verdienbereich zwischen 2001.- und 2500.- EUR hat sich prozentual zu den Verdiensten der ersten Beschäftigung (vgl. Tab. 34) nur unwesentlich verändert (um 0,3 Prozentpunkte erhöht). Jedoch ist eine leichte Zunahme der Verdienbereiche von über 2.500.- EUR Brutto im Monat zu verzeichnen. Zur statistischen Überprüfung der Unterschiede des monatlichen Bruttoeinkommens zwischen der ersten Beschäftigung und der derzeitigen Beschäftigung nach dem Studienabschluss wurden die im Fragebogen aufgeführten 16 Einkommensklassen in 4 Einkommensklassen zusammengefasst.²⁶⁶ Der Chi²-Test (Wert = 92,958; df = 9; 2-seitige Signifikanz = 0,000) bestätigt Hypothese 8 („Es besteht ein Unterschied zwischen dem monatlichen Bruttoeinkommen der ersten Beschäftigung nach Studienabschluss und dem monatlichen Bruttoeinkommen der derzeitigen Beschäftigung nach Studienabschluss“).

Die häufigsten Angaben zum Beruf respektive der hauptsächlichen Tätigkeit in der derzeitigen Beschäftigung²⁶⁷ waren Fitnesstrainer (32) bzw. Trainertätigkeit (46) (zusammengefasst und kategorisiert, in Klammern Anzahl der Nennungen, weitere Angaben sind in Tab. 68 im Anhang aufgeführt). Als Wirtschaftszweig/-bereich²⁶⁸ wurden wie bei der ersten auch bei der derzeitigen Beschäftigung am häufigsten die Fitnessbranche (91) und die Gesundheitsbranche (16) genannt (zusammengefasst und kategorisiert, weitere Angaben sind in Tab. 68 im Anhang aufgeführt).

Die befragten Absolventen waren seit ihrem Studienabschluss durchschnittlich bei 1,72 (SD = 1,55; MD = 1,0; Varianz: 2,29; Minimum: 1; Maximum: 20) Arbeitgebern beschäftigt (vgl. Tab. 36 und Tab. 69 im Anhang).²⁶⁹ 28 Absolventen (17 weiblich; 11 männlich) gaben bei dieser Frage „trifft nicht zu“ an, da diese Befragten selbstständig waren.

Tab. 36: Anzahl der Arbeitgeber seit Studienabschluss

Gesamt/Geschlecht	M	SD	MD	Min	Max
gesamt (n = 264)	1,72	1,55	1,0	1,0	20,0
weiblich (n = 155)	1,85	1,81	1,0	1,0	20,0
männlich (n = 108)	1,53	1,05	1,0	1,0	8,0

Seit dem Studienabschluss war mehr als ein Viertel (28,4 %, Anzahl 91) der Absolventen (bei den Absolventinnen sogar 30 %) einmal oder mehrmals für durchschnittlich 5,32 Monate arbeitslos gewesen (SD = 4,32; MD = 4,0; Varianz: 18,69; Minimum: 1; Maximum: 21; vgl.

²⁶⁶ EK1: bis 1.000.- EUR; EK 2: > 1.000.- bis 2.500.- EUR; EK3: > 2.500.- bis 4.000.- EUR; EK4: > 4.000.- EUR

²⁶⁷ Frage 43: Welchen Beruf üben Sie gegenwärtig aus? Frage 45: Welche hauptsächliche Tätigkeit (hauptsächliche Arbeitsaufgaben) haben Sie derzeit?

²⁶⁸ Frage 44: In welchem Wirtschaftszweig/-bereich bzw. in welcher Branche sind Sie gegenwärtig tätig?

²⁶⁹ Frage 46: Bei wie vielen Arbeitgebern waren Sie seit Studienabschluss beschäftigt?

Tab. 37 und Tab. 70 im Anhang).²⁷⁰ Die Dauer der Arbeitslosigkeit verteilte sich dabei wie folgt:

- 42 % (37) 1 bis maximal 3 Monate,
- 31,8 % (28) maximal 6 Monate,
- 20,5 % (18) maximal 12 Monate,
- 5,7% (5) über 12 Monate.

Tab. 37: Anzahl der Arbeitslosen und mittlere Dauer der Arbeitslosigkeit seit dem Studienabschluss

gesamt/ Geschlecht	Häufigkeit	Zeit der Arbeitslosigkeit in Monaten
gesamt (n = 320)	28,4 % (91)	M: 5,32; SD: 4,32; MD: 4,0; Min: 1,0; Max: 21,0 (gültige Fälle: 88)
weiblich (n = 180)	30,0 % (54)	M: 4,71; SD: 4,15; MD: 3,0; Min: 1,0; Max: 21,0 (gültige Fälle: 51)
männlich (n = 139)	26,6 % (37)	M: 6,18; SD: 4,47; MD: 5,0; Min: 1,0; Max: 17,0 (gültige Fälle: 37)

7.2.6 Kompetenzen und Arbeitsanforderungen

Nach dem Studienabschluss verfügten die Absolventen aus eigener Sicht besonders über die folgenden Kompetenzen (aufgeführt werden alle Kompetenzen, welche, +1 und +2 aggregiert, von mindestens drei Vierteln der Absolventen angegeben wurden; vgl. Tab. 38):²⁷¹ „Beherrschung des eigenen Faches“ (87,3 %; M = 1,21), „Fähigkeit, eigene Wissenslücken zu schließen“ (83,7 %; M = 1,16), „Fähigkeit, mit anderen produktiv zusammenzuarbeiten“ (82,2 %; M = 1,23), „fachübergreifendes Denken“ (81,8 %; M = 1,11), „Fähigkeit, effizient auf ein Ziel hin zu arbeiten“ (80,7 %; M = 1,12), „Fähigkeit, unter Druck gut zu arbeiten“ (77,1 %, M = 1,18), „Fähigkeit, neue Ideen und Lösungen zu entwickeln“ (77,0 %; M = 1,01), „Fähigkeit, wirtschaftlich zu denken und zu handeln“ (75,7 %; M = 1,02). Dagegen wurden die Fähigkeiten, „eine Fremdsprache zu beherrschen“²⁷² (43,6 %; M = -0,20), „wissenschaftliche Methoden anzuwenden“ (15,0 %; M = 0,45) und „das Können anderer zu mobilisieren“ (13,3 %; M = 0,53), aus der Sicht der Absolventen am geringsten (-1 und -2 aggregiert) bewertet.²⁷³

²⁷⁰ Frage 47. Waren Sie seit Ihrem Studienabschluss einmal oder mehrmals arbeitslos?

²⁷¹ Die Unterschiede im Vergleich der Methoden (postalisch vs. online) sind nicht signifikant.

²⁷² Die Beherrschung einer Fremdsprache ist im Kontext des Bologna-Prozesses und des mit diesem verbundenen Ziels der Mobilität im europäischen Hochschulraum von Bedeutung.

²⁷³ Frage 48: In welchem Maße verfügten Sie beim Studienabschluss über die folgenden Kompetenzen und in welchem Maße werden diese Kompetenzen in Ihrer gegenwärtigen Erwerbstätigkeit gefordert?

Tab. 38: Erworbenes Kompetenzniveau nach Studienabschluss aus der Sicht der Absolventen (in Klammern Anzahl der Nennungen, nach dem Mittelwert absteigend sortiert)

Kompetenz	N	In sehr geringem Maße - 2	- 1	teils, teils 0	1	in sehr hohem Maße 2	M	SD
Fähigkeit, mit anderen produktiv zusammenzuarbeiten	298	0,3 % (1)	3,0 % (9)	14,4 % (43)	37,6 % (112)	44,6 % (133)	1,23	0,83
Beherrschung des eigenen Faches	300	0,3 % (1)	1,3 % (4)	11,0 % (33)	52,0 % (156)	35,3 % (106)	1,21	0,71
Fähigkeit, unter Druck gut zu arbeiten	301	1,0 % (3)	4,0 % (12)	17,9 % (54)	30,6 % (92)	46,5 % (140)	1,18	0,93
Fähigkeit, eigene Wissenslücken zu schließen	301	0,3 % (1)	3,0 % (9)	13,0 % (39)	47,5 % (143)	36,2 % (109)	1,16	0,79
Fähigkeit, effizient auf ein Ziel hinzuarbeiten	299	0,3 % (1)	3,0 % (9)	16,1 % (48)	45,2 % (135)	35,5 % (106)	1,12	0,81
fachübergreifendes Denken	301	0,3 % (1)	0,7 % (2)	17,3 % (52)	51,2 % (154)	30,6 % (92)	1,11	0,72
Fähigkeit, sich selbst effektiv zu organisieren	301	1,0 % (3)	4,3 % (13)	20,9 % (63)	34,6 % (104)	39,2 % (118)	1,07	0,93
Fähigkeit, den eigenen Arbeitsprozess effektiv zu organisieren	299	0,3 % (1)	3,3 % (10)	21,4 % (64)	42,5 % (127)	32,4 % (97)	1,03	0,84
Fähigkeit, vor einem Publikum zu präsentieren	299	0,3 % (1)	4,7 % (14)	21,4 % (64)	38,5 % (115)	35,1 % (105)	1,03	0,87
Fähigkeit, wirtschaftlich zu denken und zu handeln	300	0,7 % (2)	3,3 % (10)	20,3 % (61)	44,7 % (134)	31,0 % (93)	1,02	0,84
Fähigkeit, neue Ideen und Lösungen zu entwickeln	300	0,7 % (2)	3,0 % (9)	19,3 % (58)	48,7 % (146)	28,3 % (85)	1,01	0,81
Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einzustellen	301	0,7 % (2)	5,6 % (17)	25,6 % (77)	39,2 % (118)	28,9 % (87)	0,90	0,91
Fähigkeit, Computer und Internet zu nutzen	302	5,3 % (16)	7,0 % (21)	21,5 % (65)	24,5 % (75)	41,7 % (126)	0,90	1,18
Fähigkeit, eigene Ideen in Frage zu stellen	299	1,3 % (4)	5,7 % (17)	31,8 % (95)	40,5 % (121)	20,7 % (62)	0,74	0,90
analytische Fähigkeiten	298	2,7 % (8)	5,0 % (15)	29,9 % (89)	41,6 % (124)	20,8 % (62)	0,73	0,94
Fähigkeit, Berichte oder ähnliche Texte zu verfassen	299	3,0 % (9)	6,4 % (19)	25,4 % (76)	45,2 % (135)	20,1 % (60)	0,73	0,95
Fähigkeit, sich anderen gegenüber durchzusetzen	300	2,0 % (6)	9,3 % (28)	31,0 % (93)	34,3 % (103)	23,3 % (70)	0,68	1,00
Fähigkeit, das Können anderer zu mobilisieren	301	3,0 % (9)	10,3 % (31)	34,6 % (104)	35,2 % (106)	16,9 % (51)	0,53	0,00
Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden anzuwenden	300	3,3 % (10)	12,7 % (38)	31,0 % (93)	41,3 % (124)	11,7 % (35)	0,45	0,97
Fähigkeit, eine Fremdsprache zu beherrschen (Wort/Schrift)	298	26,2 % (78)	17,4 % (52)	21,5 % (64)	20,5 % (61)	14,4 % (43)	-0,20	1,40

Aus der Sicht der Absolventen werden in deren gegenwärtiger Erwerbstätigkeit besonders die folgenden Kompetenzen gefordert (aufgeführt werden alle Kompetenzen, welche, +1 und +2 aggregiert, von mindestens zwei Dritteln der Absolventen angegeben wurden; vgl. Tab. 39)²⁷⁴: „Fähigkeit, sich selbst effektiv zu organisieren (84,4 %; M = 1,39), „Fähigkeit, seinen Arbeitsprozess effektiv zu organisieren (84,4 %; M = 1,33), „Fähigkeit, effizient auf ein Ziel hinzuarbeiten“ (82,3 %; M = 1,28), „Fähigkeit, mit anderen produktiv zusammenzuarbeiten“ (81,8 %; M = 1,27), „Fähigkeit, neue Ideen und Lösungen zu entwickeln“ (77,5 %; M = 1,12), „Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einzustellen“ (77,5 %; M = 1,16), „Fähigkeit, unter Druck gut zu arbeiten“ 77,1 %; M = 1,33), „fachübergreifendes Denken“ (76,7 %; M = 1,07),

²⁷⁴ Die Unterschiede im Vergleich der Methoden (postalisch vs. online) sind nach dem Chi²-Test bei den drei Variablen „fachübergreifendes Denken“ (Wert = 11,783; df = 4, 2-seitige Signifikanz = 0,019), „Fähigkeit, neue Ideen und Lösungen zu entwickeln“ (Wert = 12,324; df = 4, 2-seitige Signifikanz = 0,015) und „Fähigkeit, sich selbst effektiv zu organisieren“ (Wert = 12,288; df = 4, 2-seitige Signifikanz = 0,015) signifikant.

„Fähigkeit, eigene Wissenslücken zu schließen“ (76,2 %; M = 1,07). Demgegenüber wurden die Fähigkeiten, „eine Fremdsprache zu beherrschen“ (47,7 %; M = -0,40), „wissenschaftliche Methoden anzuwenden“ (42,7 %; M = -0,23) und „Berichte oder ähnliche Texte zu verfassen“ (21,6 %; M = 0,47) aus der Sicht der Absolventen im geringsten Maße (-1 und -2 aggregiert) in deren gegenwärtiger Erwerbstätigkeit gefordert.

Tab. 39: In der gegenwärtigen Erwerbstätigkeit geforderte Kompetenzen aus der Sicht der Absolventen (in Klammern Anzahl der Nennungen, nach dem Mittelwert absteigend sortiert)

Kompetenz	n	in sehr gerin- gem Maße - 2	- 1	teils, teils 0	1	in sehr hohem Maße 2	M	SD
Fähigkeit, sich selbst effektiv zu organisieren	288	1,0 % (3)	1,7 % (5)	12,8 % (37)	25,7 % (74)	58,7 % (169)	1,39	0,85
Fähigkeit, den eigenen Arbeitsprozess effektiv zu organisieren	287	1,4 % (4)	2,4 % (7)	11,8 % (34)	30,7 % (88)	53,7 % (154)	1,33	0,88
Fähigkeit, unter Druck gut zu arbeiten	290	1,0 % (3)	4,0 % (12)	17,9 % (54)	30,6 % (92)	46,5 % (140)	1,33	0,92
Fähigkeit, effizient auf ein Ziel hinzuarbeiten	288	1,7 % (5)	4,2 % (12)	11,8 % (34)	29,2 % (84)	53,1 % (153)	1,28	0,95
Fähigkeit, mit anderen produktiv zusammenzuarbeiten	290	2,1 % (6)	3,8 % (11)	12,4 % (36)	29,0 % (84)	52,8 % (153)	1,27	0,96
Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einzustellen	289	1,7 % (5)	2,8 % (8)	18,0 % (52)	32,5 % (94)	45,0 % (130)	1,16	0,93
Fähigkeit, neue Ideen und Lösungen zu entwickeln	286	3,5 % (10)	5,2 % (15)	13,8 % (40)	30,8 % (89)	46,7 % (135)	1,12	1,06
Fähigkeit, wirtschaftlich zu denken und zu handeln	288	4,9 % (14)	5,2 % (15)	13,2 % (38)	27,1 % (78)	49,7 % (143)	1,11	1,13
fachübergreifendes Denken	287	1,4 % (4)	6,3 % (18)	15,7 % (45)	37,3 % (107)	39,4 % (113)	1,07	0,96
Fähigkeit, eigene Wissenslücken zu schließen	289	2,8 % (8)	4,9 % (14)	16,1 % (46)	35,3 % (101)	40,9 % (117)	1,07	1,01
Fähigkeit, sich anderen gegenüber durchzusetzen	288	2,1 % (6)	3,1 % (9)	21,2 % (61)	34,4 % (99)	39,2 % (113)	1,06	0,96
Fähigkeit, Computer und Internet zu nutzen	285	3,9 % (11)	4,6 % (13)	18,6 % (53)	28,1 % (80)	44,9 % (128)	1,06	1,08
Beherrschung des eigenen Faches	287	5,2 % (15)	4,2 % (12)	16,7 % (48)	31,4 % (90)	42,5 % (122)	1,02	1,11
Fähigkeit, das Können anderer zu mobilisieren	288	5,6 % (16)	5,9 % (17)	19,8 % (57)	31,3 % (90)	37,5 % (108)	0,89	1,14
Fähigkeit, vor einem Publikum zu präsentieren	287	9,4 % (27)	8,4 % (24)	15,3 % (44)	26,5 % (76)	40,4 % (116)	0,80	1,30
Fähigkeit, eigene Ideen in Frage zu stellen	286	4,2 % (12)	5,6 % (16)	31,5 % (90)	33,9 % (97)	24,8 % (71)	0,70	1,04
analytische Fähigkeiten	289	10,4 % (30)	8,0 % (23)	23,2 % (67)	35,6 % (103)	22,8 % (66)	0,53	1,22
Fähigkeit, Berichte oder ähnliche Texte zu verfassen	288	10,8 % (31)	10,8 % (31)	22,2 % (64)	33,7 % (97)	22,6 % (65)	0,47	1,25
Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden anzuwenden	238	21,2 % (61)	21,5 % (62)	25,3 % (73)	22,9 % (66)	9,0 % (26)	-0,23	1,27
Fähigkeit, eine Fremdsprache zu beherrschen (Wort/Schrift)	287	28,2 % (81)	19,5 % (56)	27,5 % (79)	13,6 % (39)	11,1 % (32)	-0,40	1,32

Zwischen dem „Niveau der einzelnen Kompetenzvariablen nach Studienabschluss“ und den „in der gegenwärtigen Erwerbstätigkeit geforderten Kompetenzen“ bestehen keine Korrelationen (vgl. Tab. 40). Von den insgesamt 20 Variablen der Kompetenzen ergab sich ferner bei einer eine mittlere und bei 19 eine kleine Effektstärke (vgl. Tab. 40). Hypothese 11 („Es besteht ein Zusammenhang zwischen den von den Absolventen selbst eingeschätzten, im Studium erworbenen Kompetenzen und den im Arbeitsmarkt geforderten Kompetenzen“) kann daher nicht bestätigt werden.

Tab. 40: Korrelationen (nach Kendalls Tau-b) der Variablen „Kompetenzniveau nach Studienabschluss“ und „geforderte Kompetenzen in der gegenwärtigen Erwerbstätigkeit“

Kompetenz	Korrelationskoeffizient	Signifikanz (2-seitig)	f ²	n
Beherrschung des eigenen Faches	0,209	0,000	0,05	273
fachübergreifendes Denken	0,306	0,000	0,10	274
Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden anzuwenden	0,337	0,000	0,13	273
Fähigkeit, wirtschaftlich zu denken und zu handeln	0,151	0,004	0,02	273
Fähigkeit, eigene Wissenslücken zu schließen	0,249	0,000	0,07	273
Fähigkeit, neue Ideen und Lösungen zu entwickeln	0,246	0,000	0,06	274
Fähigkeit, eigene Ideen in Frage zu stellen	0,313	0,000	0,11	271
analytische Fähigkeiten	0,297	0,000	0,10	272
Fähigkeit, effizient auf ein Ziel hin zu arbeiten	0,232	0,000	0,06	273
Fähigkeit, sich selbst effektiv zu organisieren	0,243	0,000	0,06	274
Fähigkeit, den eigenen Arbeitsprozess effektiv zu organisieren	0,250	0,000	0,07	273
Fähigkeit, unter Druck gut zu arbeiten	0,263	0,000	0,07	276
Fähigkeit, sich anderen gegenüber durchzusetzen	0,220	0,000	0,05	274
Fähigkeit, das Können anderer zu mobilisieren	0,178	0,001	0,03	274
Fähigkeit, mit anderen produktiv zusammenzuarbeiten	0,367	0,000	0,16	273
Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einzustellen	0,278	0,000	0,08	275
Fähigkeit, Computer und Internet zu nutzen	0,242	0,000	0,06	273
Fähigkeit, eine Fremdsprache zu beherrschen	0,207	0,000	0,04	272
Fähigkeit, vor einem Publikum zu präsentieren	0,294	0,000	0,09	273
Fähigkeit, Berichte oder ähnliche Texte zu verfassen	0,188	0,000	0,04	273

7.2.7 Studium und Beruf

Etwas mehr als die Hälfte (+1 und +2 aggregiert 53,1 %; vgl. Tab. 41 und Tab. 71 im Anhang) der Absolventen verwendet insgesamt die im Studium erworbenen Kompetenzen in höherem Maße bei den aktuellen beruflichen Aufgaben.²⁷⁵ Fast ein Drittel (31,8 %) der Absolventen verwendet die im Studium erworbenen Kompetenzen zum Teil und 15,2 % in geringerem Maße (- 1 und -2 aggregiert) bei den aktuellen beruflichen Aufgaben.²⁷⁶

Tab. 41: Praktische Relevanz der im Studium erworbenen Kompetenzen für berufliche Aufgaben insgesamt (in Klammern Anzahl der Nennungen)

gesamt/ Geschlecht	n	in sehr geringem Maße - 2	- 1	teils, teils 0	1	in sehr hohem Maße 2	M	SD
gesamt	296	4,4 % (13)	10,8 % (32)	31,8 % (94)	33,8 % (100)	19,3 % (57)	0,53	1,06
Weiblich	169	4,1 % (7)	12,4 % (21)	36,7 % (62)	29,6 % (50)	17,2 % (29)	0,43	1,05
Männlich	126	4,8 % (6)	7,9 % (10)	25,4 % (32)	39,7 % (50)	22,2 % (28)	0,67	1,06

Befragt nach der Beziehung zwischen dem Studiengang und dem derzeitigen beruflichen Aufgabenfeld, ist gut ein Viertel (26,6 %/78) der Absolventen der Ansicht, dass ihr Studienfach das beste Studienfach für ihre derzeitigen Aufgaben sei (vgl. Tab. 42 und Tab. 72 im

²⁷⁵ Frage 49: Wenn Sie Ihre heutigen beruflichen Aufgaben insgesamt betrachten: In welchem Ausmaß verwenden Sie Ihre im Studium erworbenen Kompetenzen?

²⁷⁶ Die Unterschiede im Vergleich der Methoden (postalisch vs. online) sind nicht signifikant (Chi²-Test: Wert = 3,506; df = 4, 2-seitige Signifikanz = 0,477).

Anhang).²⁷⁷ Dagegen ist deutlich mehr als ein Drittel (37,5 %/110) der Absolventen der Ansicht, dass einige andere Studienfächer ebenfalls auf die derzeitigen beruflichen Aufgaben vorbereiten können, und nicht ganz ein Fünftel (18,1 %/53) der Absolventen der Ansicht, dass für ihre berufliche Tätigkeit ein Hochschulabschluss nicht erforderlich sei.

Tab. 42: *Beziehung zwischen dem Studienabschluss und dem derzeitigen beruflichen Aufgabenfeld, gesamt und nach Geschlecht (in Klammern Anzahl der Nennungen)*

Beziehung Studienabschluss/-fach	gesamt (n = 293)	weiblich (n = 157)	männlich (n = 125)
Mein Studienfach ist das beste Studienfach für meine derzeitigen Aufgaben.	26,6 % (78)	28,7 % (45)	26,4 % (33)
Einige andere Studienfächer können ebenfalls auf meine derzeitigen Aufgaben vorbereiten.	37,5 % (110)	36,9 % (58)	40,8 % (51)
Ein anderes Studienfach wäre nützlicher für meine derzeitigen Aufgaben gewesen.	8,9 % (26)	8,9 % (14)	9,6 % (12)
In meinem derzeitigen Aufgabenfeld kommt es gar nicht auf die Fachrichtung an.	8,9 % (26)	12,1 % (19)	5,6 % (7)
Eine Hochschulausbildung ist für meine berufliche Tätigkeit nicht erforderlich.	18,1 % (53)	13,4 % (21)	17,6 % (22)

Diese Ergebnisse zum Ausmaß der Beziehungen des Studiengangs zum derzeitigen beruflichen Aufgabenfeld (vgl. Frage 50) werden durch die Ergebnisse zu der Frage (Nr. 52) „Welches Abschlussniveau ist Ihrer Meinung nach am besten geeignet für Ihre gegenwärtige Erwerbstätigkeit?“ ergänzt. So gab fast die Hälfte (49,8 %/143) der Absolventen „mein Abschlussniveau“ an (vgl. Tab. 73 im Anhang). Dagegen ist hier etwas mehr als ein Viertel (26,8 %/77; im Vergleich zu den Ergebnissen zu Frage 50 damit 8,7 Prozentpunkte mehr) der Absolventen der Meinung, dass für ihre gegenwärtige Erwerbstätigkeit kein Hochschulabschluss erforderlich sei.

Von den befragten Absolventen (gültig 298, fehlend 26) betrachtet die Mehrheit ihre berufliche Situation als ihrem Studium angemessen (vgl. Tab. 43).²⁷⁸

Tab. 43: *Ergänzungsfrage: „Betrachten Sie Ihre berufliche Situation als Ihrem Studium angemessen?“ (in Klammern Anzahl der Nennungen)*

Antwort	gesamt (n = 298)	weiblich (n = 170)	männlich (n = 127)
Ja	59,4 % (177)	60,0 % (102)	58,3 % (74)
Nein	40,6 % (121)	40,0 % (68)	41,7 % (53)

Jedoch bewertet nur ein Drittel (+1 und +2 aggregiert 33,7 %) der Absolventen die berufliche Situation in höherem Maße dem Studienabschluss angemessen (vgl. Tab. 44 und Tab. 74 im

²⁷⁷ Frage 50: Wie würden Sie die Beziehung zwischen Ihrem Studiengang und Ihrem derzeitigen beruflichen Aufgabenfeld charakterisieren?

²⁷⁸ Frage 53: Betrachten Sie Ihre berufliche Situation als Ihrem Studium angemessen?

Anhang)²⁷⁹, wenn zu dem gleichen Sachverhalt die Frage etwas differenzierter gestellt wird.²⁸⁰ Für die Aufnahme einer dem Studium nicht bzw. wenig angemessenen Beschäftigung²⁸¹ nennen die Absolventen am häufigsten Aufstiegschancen/Karrierechancen und finanzielle Sicherheit als Hauptgründe.²⁸²

Tab. 44: Angemessenheit der beruflichen Situation zum Studienabschluss (in Klammern Anzahl der Nennungen)

gesamt/ Geschlecht	n	in sehr geringem Maße - 2	- 1	teils, teils 0	1	in sehr hohem Maße 2	M	SD
gesamt	294	16,3 % (48)	14,3 % (42)	35,7 % (105)	23,5 % (69)	10,2 % (30)	-0,03	1,20
weiblich	167	18,0 % (30)	13,8 % (23)	37,7 % (63)	22,8 % (38)	7,8 % (13)	-0,11	1,18
männlich	126	14,3 % (18)	15,1 % (19)	32,5 % (41)	24,6 % (31)	13,5 % (17)	0,08	1,23

In diesem Zusammenhang ist zu ergänzen, dass zwischen dem Ausmaß der von den Absolventen selbst eingeschätzten, dem Studium angemessenen beruflichen Situation und dem von den Absolventen selbst eingeschätzten Ausmaß der Verwendung der im Studium erworbenen Kompetenzen bei den beruflichen Aufgaben insgesamt kein statistisch signifikanter Zusammenhang besteht (Korrelationskoeffizient nach Kendalls Tau-b: $r = 0,39$, 2-seitige Signifikanz = 0,000; $f^2 = 0,18$; $n = 293$) und daher Hypothese 12 („Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der von den Absolventen selbst eingeschätzten, dem Studium angemessenen beruflichen Situation und dem Ausmaß der Verwendung der im Studium erworbenen Kompetenzen bei den beruflichen Aufgaben insgesamt“) nicht bestätigt wird.

Unter Berücksichtigung aller Aspekte ihrer beruflichen Situation ist bei knapp einem Fünftel (+1 und +2 aggregiert 19,8 %) der Absolventen die berufliche Situation besser, als sie dies bei Studienbeginn erwartet hatten (vgl. Tab. 45 und Tab. 75 im Anhang).²⁸³ Bei genau einem Viertel der Absolventen entspricht die berufliche Situation voll und ganz den Erwartungen bei

²⁷⁹ Die Unterschiede im Vergleich der Methoden (postalisch vs. online) sind nicht signifikant (Chi²-Test: Wert = 2,235; df = 4, 2-seitige Signifikanz = 0,693).

²⁸⁰ Frage 51: Wenn Sie alle Aspekte Ihrer beruflichen Situation berücksichtigen: In welchem Maße ist Ihre berufliche Situation Ihrem Studienabschluss angemessen?

²⁸¹ Frage 54: Wenn Sie Ihre berufliche Situation als Ihrem Studium nicht bzw. wenig angemessen sehen, warum haben Sie eine solche Beschäftigung aufgenommen?

²⁸² Als weitere Gründe wurden genannt: Aussicht auf fachgerechten Einsatz; Beratung und Training mit Einzelnen und Gruppen; mach einfach viel Spaß; Berufserfahrung sammeln; derzeitige Tätigkeit lässt meine nebenberufliche Tätigkeit als BFL zu; wegen der Arbeitsbedingungen in der Fitnessbranche; Vorbereitung auf Selbstständigkeit; Möglichkeit, als Betriebsleiter einzusteigen; ist besser als arbeitslos; weniger Schichtdienst und keine Arbeit an Sonn- und Feiertagen; Kontakte knüpfen; mangelnde Motivation und Faulheit; Perspektive für eine angemessene Beschäftigung; mit meinem Studienabschluss finde ich keinen Job; momentan nur Nebenjob; nach 12 Monaten Arbeitslosigkeit nimmt man fast jeden Job; nebenberufliche Selbstständigkeit im Bereich Personaltraining; schlechte Arbeitsmarktsituation und geringe Nachfrage nach Fachkräften; schlechte Perspektive in der Fitnessbranche, da kaum angemessene Jobs; Voraussetzung für MBA-Studium; zu niedrige Gehaltsstufe; Zwang der Agentur für Arbeit; Zwischenschritt zur freiberuflichen Tätigkeit; Zwischenstation vor Auslandsaufenthalt bzw. Beruf im Ausland; mehr Lebensqualität, um mich mit der vorhandenen Erfahrung in einem anderen Unternehmen zu bewerben.

²⁸³ Frage 55: Wenn Sie alle Aspekte Ihrer beruflichen Situation berücksichtigen: Inwieweit entspricht Ihre berufliche Situation den Erwartungen, die Sie bei Studienbeginn hatten?

Studienbeginn (somit +1, +2 und voll und ganz aggregiert 44,8 %). Jedoch ist für die Hälfte der Absolventen (aggregiert -1 und -2: 50,3 %) die berufliche Situation schlechter, als sie bei Studienbeginn erwartet hatten (gesamt M = -0,41, SD = 1,08; weiblich M = -0,49, SD = 1,06; männlich M = -0,31, SD = 1,12). Ein geringer Anteil (4,8 %) der Absolventen gab an, bei Studienbeginn keine Erwartungen gehabt zu haben.²⁸⁴

Tab. 45: Berufliche Situation im Vergleich zu den Erwartungen zu Studienbeginn (in Klammern Anzahl der Nennungen)

gesamt/ Geschlecht	n	Hatte keine Erwartun- gen	viel schlechter als erwartet - 2	- 1	voll und ganz 0	1	viel besser als erwartet 2
gesamt	292	4,8 % (14)	14,0 % (41)	36,3 % (106)	25,0 % (73)	14,7 % (43)	5,1 % (15)
weiblich	168	5,4 % (9)	13,7 % (23)	41,1 % (69)	22,6 % (38)	12,5 % (21)	4,8 % (8)
männlich	123	4,1 % (5)	14,6 % (18)	29,3 % (36)	28,5 % (35)	17,9 % (22)	5,7 % (7)

7.2.8 Berufliche Orientierung und Arbeitszufriedenheit

Für die befragten Absolventen sind ein „gutes Betriebsklima“ (96,6 %), die „Möglichkeit zur beruflichen Weiterqualifizierung“ (94,9 %) sowie „eine Arbeit zu haben, die einen fordert“ (94,5 %) die drei wichtigsten (aggregiert +1 und +2; vgl. Tab. 46) und die „Möglichkeit zur wissenschaftlichen Arbeit“ (30,3 %), die „Möglichkeit, Nützliches für die Allgemeinheit zu tun“ (16,1 %) und die „Möglichkeit, familiäre Aufgaben mit dem Beruf zu vereinbaren“ (15,9 %) die drei am wenigsten wichtigen (aggregiert -1 und -2) Aspekte des Berufs.²⁸⁵ Die Aspekte „gutes Betriebsklima“ (72,8 %), „weitgehend eigenständige Arbeitsplanung“ (66,7 %) und „Arbeitsplatzsicherheit“ (61,6 %) treffen am stärksten (aggregiert +1 und +2) auf die gegenwärtige berufliche Situation der Absolventen zu (vgl. Tab. 47).²⁸⁶ Dagegen treffen die Aspekte „Möglichkeit zur wissenschaftlichen Arbeit“ (56,0 %), „hohes Einkommen“ (40,0 %) und „gute Aufstiegsmöglichkeiten“ (35,6 %) am geringsten (aggregiert -1 und -2) auf die gegenwärtige berufliche Situation der Absolventen zu.

²⁸⁴ Die Unterschiede im Vergleich der Methoden (postalisch vs. online) sind nicht signifikant (Chi²-Test: Wert = 10,821; df = 5, 2-seitige Signifikanz = 0,055).

²⁸⁵ Frage 56: Wie wichtig sind Ihnen persönlich die folgenden Aspekte des Berufs [A], und in welchem Maße treffen diese auf Ihre gegenwärtige berufliche Situation zu [B]? Die Unterschiede im Vergleich der Methoden (postalisch vs. online) sind nur bei den beiden Variablen „Möglichkeit zur beruflichen Weiterqualifizierung“ (Chi²-Test: Wert = 10,159; df = 3, 2-seitige Signifikanz = 0,017) und „gesellschaftliche Ankerkennung und Achtung“ (Chi²-Test: Wert = 12,779; df = 4, 2-seitige Signifikanz = 0,012) signifikant.

²⁸⁶ Die Unterschiede im Vergleich der Methoden (postalisch vs. online) sind nur bei den beiden Variablen „Möglichkeit, Nützliches für die Allgemeinheit zu tun“ (Chi²-Test: Wert = 12,358; df = 4, 2-seitige Signifikanz = 0,015), „weitgehend selbstständige Arbeitsplanung“ (Chi²-Test: Wert = 9,844; df = 4, 2-seitige Signifikanz = 0,043) und „eine Arbeit zu haben, die einen fordert“ (Chi²-Test: Wert = 12,842; df = 4, 2-seitige Signifikanz = 0,012) signifikant.

Tab. 46: Wichtigkeit ausgewählter Aspekte des Berufs (in Klammern Anzahl der Nennungen, nach dem Mittelwert absteigend sortiert)

Ausgewählte Aspekte des Berufs	n	un- wichtig - 2	- 1	teils, teils 0	1	sehr wichtig 2	M	SD
gutes Betriebsklima	294	0	0,7 % (2)	2,7 % (8)	15,0 % (44)	81,6 % (240)	1,78	0,52
eine Arbeit zu haben, die einen fordert	295	0	1,0 % (3)	4,4 % (13)	28,1 % (83)	66,4 % (196)	1,60	0,63
Möglichkeit zur beruflichen Weiterqualifizierung	294	0	0,7 % (2)	4,4 % (13)	30,3 % (89)	64,6 % (190)	1,59	0,61
Möglichkeit, eigene Ideen zu verwirklichen	294	0	1,0 % (3)	6,5 % (19)	35,4 % (104)	57,1 % (168)	1,49	0,67
Möglichkeit zur Verwendung erworbener Qualifikationen	296	0	2,0 % (6)	7,4 % (22)	37,2 % (110)	53,4 % (158)	1,42	0,72
Arbeitsplatzsicherheit	296	0,3 % (1)	2,7 % (8)	12,2 % (36)	24,3 % (72)	60,5 % (179)	1,42	0,83
gute Aufstiegsmöglichkeiten	294	1,4 % (4)	2,0 % (6)	8,5 % (25)	30,3 % (89)	57,8 % (170)	1,41	0,84
Übernahme von Koordinations- und Leitungsaufgaben	294	1,0 % (3)	2,4 % (7)	8,8 % (26)	36,1 % (106)	51,7 % (152)	1,35	0,82
Möglichkeit zur Einflussnahme	294	0,3 % (1)	0,3 % (1)	11,6 % (34)	40,5 % (119)	47,3 % (139)	1,34	0,72
weitgehend eigenständige Arbeitsplanung	294	0	0,7 % (2)	17,0 % (50)	35,4 % (104)	46,9 % (138)	1,29	0,77
hohes Einkommen	294	0,7 % (2)	3,7 % (11)	9,2 % (27)	41,8 % (123)	44,6 % (131)	1,26	0,83
übersichtliche und geregelte Arbeitsaufgaben	295	1,7 % (5)	3,1 % (9)	19,3 % (57)	40,7 % (120)	35,3 % (104)	1,05	0,91
genug Zeit für Freizeitaktivitäten	296	2,4 % (7)	5,7 % (17)	19,6 % (58)	35,1 % (104)	37,2 % (110)	0,99	1,01
gesellschaftliche Achtung und Anerkennung	295	3,4 % (10)	4,7 % (14)	19,3 % (57)	40,0 % (118)	32,5 % (96)	0,94	1,01
Möglichkeit, familiäre Aufgaben mit dem Beruf zu vereinbaren	290	5,9 % (17)	10,0 % (29)	22,1 % (64)	29,0 % (84)	33,1 % (96)	0,73	1,19
Möglichkeit, Nützliches für die Allgemeinheit zu tun	292	5,1 % (15)	11,0 % (32)	33,9 % (99)	28,8 % (84)	21,2 % (62)	0,50	1,10
Möglichkeit zur wissenschaftlichen Arbeit	294	12,6 % (37)	17,7 % (52)	31,3 % (92)	27,6 % (81)	10,9 % (32)	0,06	1,18

Tab. 47: Ausgewählte Aspekte des Berufs, welche auf die gegenwärtige berufliche Situation der Absolventen zutreffen (in Klammern Anzahl der Nennungen, nach dem Mittelwert absteigend sortiert)

Ausgewählte Aspekte des Berufs	n	gar nicht - 2	- 1	teils, teils 0	1	voll und ganz 2	M	SD
gutes Betriebsklima	268	3,4 % (9)	6,0 % (16)	17,9 % (48)	29,5 % (79)	43,3 % (116)	1,03	1,08
weitgehend eigenständige Arbeitsplanung	270	4,8 % (13)	12,6 % (34)	15,9 % (43)	27,8 % (75)	38,9 % (105)	0,83	1,21
Arbeitsplatzsicherheit	271	7,4 % (20)	7,7 % (21)	23,2 % (63)	29,5 % (80)	32,1 % (87)	0,71	1,20
Übernahme von Koordinations- und Leitungsaufgaben	267	8,6 % (23)	10,5 % (28)	19,9 % (53)	26,6 % (71)	34,5 % (95)	0,68	1,28
Möglichkeit, eigene Ideen zu verwirklichen	270	4,4 % (12)	12,6 % (34)	24,4 % (66)	27,4 % (74)	31,1 % (84)	0,68	1,17
eine Arbeit zu haben, die einen fordert	269	4,8 % (13)	15,6 % (42)	19,7 % (53)	26,4 % (71)	33,5 % (90)	0,68	1,22
Möglichkeit zur Einflussnahme	267	4,1 % (11)	15,7 % (42)	25,8 % (69)	22,5 % (60)	31,8 % (85)	0,62	1,20
Möglichkeit zur Verwendung erworbener Qualifikationen	270	7,0 % (19)	8,9 % (24)	28,5 % (77)	30,0 % (81)	25,6 % (69)	0,58	1,17
übersichtliche und geregelte Arbeitsaufgaben	270	4,8 % (13)	11,9 (32)	29,3 % (79)	34,1 % (92)	20,0 % (54)	0,53	1,09
Möglichkeit zur beruflichen Weiterqualifizierung	268	10,1 % (27)	11,9 % (32)	22,0 % (59)	28,4 % (76)	27,6 % (74)	0,51	1,29
gesellschaftliche Achtung und Anerkennung	269	5,6 % (15)	13,8 % (37)	28,3 % (76)	33,8 % (91)	18,6 % (50)	0,46	1,11
Möglichkeit, Nützliches für die Allgemeinheit zu tun	267	7,5 % (20)	13,9 % (37)	31,5 % (84)	27,7 % (74)	19,0 % (52)	0,38	1,17
Möglichkeit, familiäre Aufgaben mit dem Beruf zu vereinbaren	261	13,8 % (36)	18,4 % (48)	28,4 % (74)	21,8 % (57)	17,6 % (46)	0,11	1,29
gute Aufstiegsmöglichkeiten	267	19,1 % (51)	16,5 % (44)	25,5 % (68)	18,7 % (50)	20,2 % (54)	0,04	1,39
genug Zeit für Freizeitaktivitäten	270	14,8 % (40)	18,9 % (51)	30,7 % (83)	21,5 % (58)	14,1 % (38)	0,01	1,25
hohes Einkommen	269	17,8 % (48)	22,3 % (60)	35,3 % (95)	16,4 % (44)	8,2 % (22)	-0,25	1,17
Möglichkeit zur wissenschaftlichen Arbeit	268	36,2 % (97)	19,8 % (53)	27,2 % (73)	8,6 % (23)	8,2 % (22)	-0,67	1,27

Zwischen den Variablen „Wichtigkeit ausgewählter Aspekte des Berufs“ und „ausgewählte Aspekte, welche auf die gegenwärtige berufliche Situation zutreffen“ bestehen keine bzw. schwache Zusammenhänge, was sich auch dadurch bestätigt, dass lediglich bei einer Variablen eine große und bei einer eine mittlere Effektstärke vorliegt (vgl. Tab. 48). Hypothese 13 („Es besteht ein Zusammenhang zwischen den für die Absolventen wichtigen Aspekten im Beruf und den von den Absolventen selbst eingeschätzten Aspekten des Berufs, die auf die gegenwärtige berufliche Situation tatsächlich zutreffen“) kann daher nicht bestätigt werden.

Tab. 48: Korrelationen (nach Kendalls Tau-b) der Variablen „Wichtigkeit ausgewählter Aspekte des Berufs“ und „ausgewählte Aspekte, welche auf die gegenwärtige berufliche Situation zutreffen“

Ausgewählte Aspekte des Berufs	Korrelationskoeffizient	Signifikanz (2-seitig)	f ²	n
Möglichkeit zur wissenschaftlichen Arbeit	0,347	0,000	0,14	261
Möglichkeit zur Verwendung erworbener Qualifikationen	0,194	0,000	0,04	263
übersichtliche und geregelte Arbeitsaufgaben	0,135	0,010	0,02	263
genug Zeit für Freizeitaktivitäten	0,148	0,004	0,02	263
Möglichkeit, Nützliches für die Allgemeinheit zu tun	0,556	0,000	0,45	258
Arbeitsplatzsicherheit	0,212	0,000	0,05	264
Möglichkeit, familiäre Aufgaben mit dem Beruf zu vereinbaren	0,402	0,000	0,19	253
gutes Betriebsklima	0,208	0,000	0,05	260
gute Aufstiegsmöglichkeiten	0,187	0,000	0,04	260
hohes Einkommen	0,067	0,213	0	261
Übernahme von Koordinations- und Leitungsaufgaben	0,183	0,001	0,03	260
Möglichkeit zur beruflichen Weiterqualifizierung	0,124	0,024	0,02	260
gesellschaftliche Achtung und Anerkennung	0,322	0,000	0,12	262
Möglichkeit, eigene Ideen zu verwirklichen	0,209	0,000	0,05	263
weitgehend eigenständige Arbeitsplanung	0,354	0,000	0,14	262
Möglichkeit zur Einflussnahme	0,263	0,000	0,07	260
eine Arbeit zu haben, die einen fordert	0,124	0,023	0,02	262

Fast die Hälfte (+1 und +2 aggregiert 49,7 %) der befragten Absolventen ist mit ihrer beruflichen Situation insgesamt zufrieden (vgl. Tab. 49 und Tab. 76 im Anhang).²⁸⁷ Mehr als ein Viertel (28,0 %/88) der Absolventen ist zum Teil und etwas mehr als ein Fünftel (-1 und -2 aggregiert 22,3 %) der Absolventen ist insgesamt nicht zufrieden mit seiner beruflichen Situation (gesamt M = 0,34; weiblich M = 0,36; männlich M = 0,32).²⁸⁸

Tab. 49: Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt (in Klammern Anzahl der Nennungen)

gesamt/ Geschlecht	n	gar nicht zufrieden - 2	- 1	teils, teils 0	1	voll und ganz zufrieden 2	M	SD
gesamt	314	9,9 % (31)	12,4 % (39)	28,0 % (88)	33,1 % (104)	16,6 % (52)	0,34	1,18
Weiblich	177	8,5 % (15)	13,0 % (23)	29,9 % (53)	31,1 % (55)	17,5 % (31)	0,36	1,17
Männlich	136	11,8 % (16)	11,8 % (16)	25,0 % (34)	36,0 % (49)	15,4 % (21)	0,32	1,26

²⁸⁷ Frage 57: Inwieweit sind Sie mit Ihrer beruflichen Situation insgesamt zufrieden?

²⁸⁸ Die Unterschiede im Vergleich der Methoden (postalisch vs. online) sind nicht signifikant (Chi²-Test: Wert = 1,544; df = 4, 2-seitige Signifikanz = 0,819).

7.2.9 Kontakt zur Hochschule und offene Anmerkungen

Ein Großteil der Absolventen wünscht sich weiterhin Kontakt zur Hochschule, lediglich 13 % der Absolventen gaben an, zukünftig keinen Kontakt mehr zur Hochschule zu wünschen (vgl. Tab. 50).²⁸⁹ Nicht ganz zwei Drittel der Absolventen (63,8 %) wünschen sich diesen über einen Newsletter oder ähnliche Informationen der Hochschule, etwas mehr als die Hälfte (52,8 %) wünscht sich eine Einladung zu Kongressen der Hochschule.²⁹⁰

Tab. 50: Gewünschter zukünftiger Kontakt zur Hochschule (Mehrfachnennung möglich; gültige Fälle: 307, fehlende Fälle: 17; geordnet nach der Häufigkeit der Nennung; in Klammern Anzahl der Nennungen)

Gewünschter Kontakt zur Hochschule	Anzahl
Newsletter oder ähnliche Informationen der Hochschule	63,8 % (196)
Einladung zu Kongressen der Hochschule	52,8 % (162)
Teilnahme an ALUMNI (Netzwerk von Ehemaligen)	47,9 % (147)
beruflicher/wissenschaftlicher Kontakt zur Hochschule	45,9 % (141)
Einladung zu Festlichkeiten und Events der Hochschule	41,7 % (128)
Kontakt zu anderen Absolventen/innen	38,1 % (117)
Kontakt zu Lehrenden	28,7 % (88)
keinen Kontakt zur Hochschule	13,0 % (40)
Sonstiges ²⁹¹	4,6 % (14)

Die abschließende Frage wurde bewusst als offene Frage gestellt, um eine größere Offenheit der Befragten zu erreichen sowie deren Perspektiven zu berücksichtigen (Kuckartz, Dressing, Rädiker, & Stefer, 2007, S. 11).²⁹² Die wesentlichen Aussagen der Absolventen wurden kategorisiert bzw. typisiert und zusammengefasst. Am häufigsten äußerten sich die Absolventen kritisch zu ihren Ausbildungsbetrieben. Hier sollte nach Meinung der Absolventen insbesondere die Kontrolle der Betriebe durch die Hochschule sowie die Qualifikation der Ausbilder verbessert werden (vgl. Tab. 77 im Anhang). Demgegenüber hat den Absolventen die Fachkompetenz der Dozenten/innen am besten gefallen (vgl. Tab. 78 im Anhang).

Die häufigsten kategorisierten bzw. typisierten und zusammengefassten Anmerkungen zum Fragebogen sind in Tabelle 79 im Anhang aufgeführt.²⁹³

²⁸⁹ Frage 67: Welchen Kontakt zur Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement wünschen Sie zukünftig?

²⁹⁰ Die DHfPG veranstaltet seit 2007 ein Mal im Jahr im Rahmen der FIBO (Internationale Messe für Fitness, Wellness und Gesundheit) einen zweitägigen Fachkongress.

²⁹¹ Absolventenball (1); Auswertung der Studie (2); Dozenten-/Referentenstelle (3); kommt immer auf das Thema an (1); Infos über Ausbildungsplätze für Zweitstudium (1); Kontakt zu Dozenten (2); weiteres Studium (4).

²⁹² Frage 68: Was hat Ihnen besonders gut bzw. gar nicht an dem von Ihnen gewählten Studium gefallen? Was würden Sie bezüglich Verlauf und Inhalt des Studiums verändern bzw. verbessern?

²⁹³ Zum Abschluss des Fragebogens: An dieser Stelle können Sie Anmerkungen und Kritik bezüglich des Fragebogens anbringen.

8 Diskussion

8.1 Diskussion der Ergebnisse des Methodenvergleichs

Betrachtet man die zum Methodenvergleich (vgl. Kap. 7.1) gewonnenen Ergebnisse zusammenfassend, ergibt sich zu den untersuchten Methodeneffekten kein kohärentes Bild. So konnten auf der einen Seite keine signifikanten Methodeneffekte bezüglich der Repräsentativität (so dass Hypothese 15: „Zwischen der postalischen Befragung und der Onlinebefragung besteht ein Unterschied bzgl. der Repräsentativität der Daten“ nicht bestätigt wird), der Konsistenz (so dass Hypothese 16: „Zwischen der postalischen Befragung und der Onlinebefragung besteht ein Unterschied bzgl. der Konsistenz [Reliabilität] der Antworten“ nicht bestätigt wird) und der Bewertungen der Mehrzahl der Studienbedingungen sowie der Angebote der Hochschule (so dass Hypothese 19 nicht bestätigt wird: „Zwischen der postalischen Befragung und der Onlinebefragung besteht ein Unterschied bezüglich der Bewertung der mit Antwortskalen vorgegebenen Items“) festgestellt werden.²⁹⁴ Diese Ergebnisse zeigen für die Datenqualität bzw. die Verlässlichkeit der Daten eine weitgehende Äquivalenz der beiden Befragungsmethoden.

Auf der anderen Seite zeigen sich jedoch bei der vorliegenden Studie auch differenzierte Methodeneffekte im Vergleich zwischen der postalischen Befragung und der Onlinebefragung. So ergaben sich jeweils signifikante Unterschiede hinsichtlich der Ausschöpfungsquote (so dass Hypothese 14 bestätigt wird: „Zwischen der postalischen Befragung und der Onlinebefragung besteht ein Unterschied bzgl. der Ausschöpfungsquote“), der Anzahl nicht beantworteter geschlossener Fragen (so dass Hypothese 17 bestätigt wird: „Zwischen der postalischen Befragung und der Onlinebefragung besteht ein Unterschied bzgl. der Anzahl nicht beantworteter geschlossener Fragen [Item Nonresponse]“)²⁹⁵ und der Anzahl nicht beantworteter offener Fragen (so dass Hypothese 18 bestätigt wird: „Zwischen der postalischen Befragung und der Onlinebefragung besteht ein Unterschied bzgl. der Anzahl nicht beantworteter offener Fragen“) zum Nachteil der Onlinebefragung.

Ein objektiver Vergleich zwischen den beiden Methoden in Bezug auf den Abbruch der Fragebogenbeantwortung war in dieser Untersuchung nicht möglich, weil nicht nachvollziehbar ist, ob Teilnehmer der postalischen Befragung die schriftliche Befragung begonnen aber nicht vollständig abgeschlossen haben, da solche Bögen nicht eingesandt wurden (vgl. Kap. 7.1.4). Dieses Ergebnis zeigt, dass bei der Onlinebefragung durch die vollständige (EDV-

²⁹⁴ Lediglich bei den Bewertungen der Studienbedingungen „Kontakt zu Lehrenden“ und „Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsmethoden“ sowie bei den Bewertungen des Angebotes der Hochschule „monatlicher Newsletter“ ergaben sich signifikante Unterschiede zwischen den Befragungsmethoden.

²⁹⁵ In der differenzierten Betrachtung liegen zwischen den beiden Befragungsmethoden keine signifikanten Unterschiede bzgl. der Anzahl nicht beantworteter einfacher geschlossener Fragen (Items mit nur einer Variablen), jedoch signifikante Unterschiede bzgl. der Anzahl nicht beantworteter komplexer geschlossener Fragen (Items mit mehreren Variablen) vor.

technische) Erfassung Befragungsabbrecher im eigentlichen respektive im vordefinierten Sinne (vgl. Kap. 7.1.4) erfasst werden können, was als ein Vorteil dieser Methode angesehen werden kann.

Die in der vorliegenden Arbeit erzielte Ausschöpfungsquote von insgesamt 33 % lässt sich durchaus mit anderen Absolventenbefragungen vergleichen bzw. liegt im Rahmen der bekannten Ergebnisspannen (vgl. Tab. 51). So berichten Burkhardt, Schomburg und Teichler (2000, S. 331–344) in ihrer umfangreichen Auswertung ausgewählter deutscher Absolventenstudien (n = 160) von einer durchschnittliche Nettorücklaufquote von 54 %, bei einer Spannweite zwischen 8 und 93 %.²⁹⁶ Die Nettorücklaufquote bei der HIS-Panelbefragung (Absolventenjahrgang 2005) lässt sich nach Briedis (2007b, S. 235) „näherungsweise“ auf 30 % beziffern. Bei dem Bayerischen Absolventenpanel (Falk, Reimer & Sarcletti 2009, S. 23) lag die Nettorücklaufquote bei 37 % (34,6 % brutto bzw. 36,9 % netto; angeschrieben wurden 13.199, erreicht wurden 12.389, Rücklauf insgesamt bereinigt: 4.573) und bei dem Kooperationsprojekt Absolventenstudien des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung Kassel und der Universität Kassel (2009a, S. 28) bei insgesamt 47 % (Anzahl der erreichten Absolventen: 76.000 von 89.000, Rücklauf insgesamt bereinigt: 36.000). Bei der ersten sächsischen Absolventenstudie (Lenz et al., 2010, S. 233–239) wurde eine Ausschöpfungsquote von 44,2 % erzielt. Auch bei den jüngeren der seit 1988 durchgeführten Absolventenbefragungen von Saarbrücker Diplomsporthlehrern wurden mit rund 56 und 61 % recht hohe Rücklaufquoten erzielt (Emrich & Pitsch 2003, S. 34; Emrich, Fröhlich, Nachtigall et al., 2010, S. 20).²⁹⁷

Tab. 51: Rücklaufquoten und Umfang der Fragebögen ausgewählter Absolventenstudien im Überblick

Studie	Nettorücklaufquote	Umfang Fragebogen
Burkhardt, Schomburg & Teichler 2000 (BMBF-geförderte Metastudie)	54 % durchschnittlich (Spannweite 8 bis 93 %)	keine Angaben
Emrich & Pitsch, 2003 (dritte Absolventenbefragung Studiengang Sportwissenschaften der Universität des Saarlandes)	56,1 %	13 Seiten 28 Fragen
Briedis, 2007b (HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005)	30 % („näherungsweise“)	14 Seiten 74 Fragen
Falk, Reimer & Sarcletti, 2009 (Bayerisches Absolventenpanel, kurz BAP)	37 %	12 Seiten 66 Fragen
Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel & Universität Kassel, 2009 (KOAB)	47 %	26 Seiten 113 Fragen
Emrich et al., 2010 (Absolventenbefragung Studiengang Sportwissenschaften der Universität des Saarlandes)	60,7 %	18 Seiten 44 Fragen
Lenz et al., 2010 (erste sächsische Absolventenstudie)	44,2 % (Ausschöpfungsquote)	20 Seiten 76 Fragen

²⁹⁶ Hier ist jedoch unklar, wie genau die Rücklaufquoten berechnet wurden. Zum einen scheinen die Berechnungsansätze in den untersuchten Absolventenstudien grundsätzlich unterschiedlich gewesen zu sein. Zum anderen führen jedoch auch die Angaben der Autoren (S. 331) nicht zu einer eindeutigen Klärung.

²⁹⁷ U. a. aufgrund entsprechender Incentives in Form von Ermäßigungskarten für einen Kinobesuch (Emrich, Fröhlich, Nachtigall et al., 2010, S. 20).

Der für die vorliegende Studie verwendete Fragebogen (23 Seiten) sowie die Onlinebefragung haben mit 69 Fragen und 385 Variablen einen relativ hohen Umfang. Dies kann insbesondere im Hinblick auf das Nonresponse-Problem (Schnell, Hill & Esser, 2005, S. 306–317) respektive auf die Ausschöpfungsquote durchaus kritisch diskutiert werden (Schnell et al., 2005, S. 346–347). Dabei befindet sich der Fragebogenersteller generell in einem Spannungsfeld zwischen der Güte der Befragung und einer möglichst hohen Rücklaufquote.²⁹⁸ Ausgewählte Absolventenstudien zeigen jedoch, dass sich umfangreiche Fragebögen und hohe Rücklaufquoten nicht grundsätzlich ausschließen (vgl. Tab. 51; Emrich et al., 2003, Umfang: 13 Seiten mit 28 Fragen; Emrich, Fröhlich, Nachtigall et al., 2010, Umfang: 18 Seiten mit 44 Fragen; Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel & Universität Kassel, 2009b, S. 110–135, Umfang: 26 Seiten mit 113 Fragen).

Da bei der vorliegenden Absolventenbefragung die Teilnehmer den beiden eingesetzten Befragungsmethoden randomisiert zugeteilt wurden (vgl. Kap. 6.2), sind entsprechende Selbstselektionseffekte als möglicher Grund für den bei den Ausschöpfungsquoten erkennbaren signifikanten Unterschied (19,7 Prozentpunkte) zwischen der postalischen Befragung (43,7 %) und der Onlinebefragung (24,0 %) eher auszuschließen. Auch die (bis auf methodenbedingte Unterschiede) gleiche Gestaltung und Durchführung der Befragung bei beiden Methoden (vgl. Kap. 6.2) lässt annehmen, dass die unterschiedliche Ausschöpfungsquote nicht auf diese Einflussgröße zurückzuführen ist. Vergleichbare methodenabhängige Unterschiede konnten auch im Bayerischen Absolventenpanel (Falk et al. 2009, S. 23), bei dem nur 17,5 % der Teilnehmer die Onlinevariante nutzten bzw. die meisten Absolventen den schriftlichen Fragebogen vorzogen, sowie in der Studie von Dresel und Tinsner (2008, S. 193) zur Evaluation von Lehrveranstaltungen (Beteiligungsquote bei der Papierbefragung 82 %, bei der Onlinebefragung 27 %) festgestellt werden. Entgegengesetzte Ergebnisse zeigen sich indes in der KOAB-Studie (Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel & Universität Kassel 2009a, S. 28), denn hier nutzten bei freier Wahlmöglichkeit und bezogen auf den gesamten Nettorücklauf (36.000) 71 % (25.500) das Internet und 29 % (10.500) Papier als Antwortmedium, sowie in der ersten sächsischen Absolventenstudie (Lenz et al., 2010, S. 238), in der auch bei freier Wahlmöglichkeit 39,7 % (2.003) postalisch und 60,3 % online an der Befragung teilgenommen haben (gültige Rückläufe insgesamt = 5.042 bei 11.400 zu-stellbaren Adressen).²⁹⁹ Obwohl die bei dieser Absolventenbefragung untersuchten Themen und Sachverhalte weniger sensibel sind als beispielsweise Befragungen zu kriminellen Handlungen oder Doping, wird in Anlehnung an die Ausführungen von Pitsch, Maats und

²⁹⁸ Hierbei verhält sich einerseits der Umfang des Befragungsinstrumentes i.d.R. proportional zur Komplexität der Forschungsfrage, andererseits die Ausschöpfungsquote häufig umgekehrt proportional zum Umfang und der Komplexität des Befragungsinstrumentes.

²⁹⁹ Aufgrund der in den entsprechenden Veröffentlichungen nicht vorhandenen Angaben wird vermutet, dass hierbei jedoch mögliche Methodeneffekte nicht gezielt untersucht und berücksichtigt wurden.

Emrich (2009, S. 19–36) konstatiert, dass auch für die vorliegende Arbeit die „Vertrauenskosten“ bei der Onlinebefragung im Vergleich zur schriftlichen Befragung vermutlich einen größeren Einfluss hatten und die Onlinebefragung daher „als wesentlich unsicheres Erhebungsinstrument einzuschätzen ist“. Allein die Zusicherung der Anonymität scheint nicht ausreichend zu sein, da dies für die Teilnehmer schwer zu überprüfen ist. So ist es bei der Onlinebefragung über bestimmte technische Indikatoren (z. B. Cookies, IP-Nummern) durchaus möglich, auch ohne freiwillige Angaben der Teilnehmer diese zu identifizieren und so deren Anonymität aufzuheben.

Sollte sich die DHfPG entscheiden, zukünftige Absolventenbefragungen, insbesondere aus ökonomischen Gründen, verstärkt oder ausschließlich online durchzuführen, ist auf der Basis der Ergebnisse dieser Arbeit sowie der Befunde vergleichbarer Studien zu empfehlen, möglichen Methodeneffekten (u. a. einer geringen Ausschöpfungsquote) durch entsprechende Maßnahmen vorzubeugen bzw. sie einzuschränken. Dies kann, außer mittels der Durchführung der Onlinebefragung gemäß den Standards der entsprechenden Methodenlehre (vgl. Kap 6.2), auch durch die Beachtung des von Dillman (2000, S. 9–21) diskutierten Aspektes „Social Exchange“ erreicht werden. In seiner „Tailored Design Method“ für „Mail and Internet Surveys“ vertritt Dillman (2000, S. 14) die Theorie, dass die Rückmeldung bzw. Reaktion bei Befragungen stark vom sozialen Austausch bzw. der menschlichen Interaktion abhängt („Survey Response As Social Exchange“). Hierbei spielen die einzelnen Elemente Belohnung (Rewards; welche jemand für eine spezielle Handlung erwartet), Kosten (Costs; was jemand aufgibt oder aufbringt, um die Belohnung zu erreichen) und Vertrauen (Trust; Erwartung, dass auf lange Sicht die Belohnung, welche für eine Handlung erwartet wird, die Kosten übertrifft) eine entscheidende Rolle. Diese Elemente könnten bei den Absolventenbefragungen der DHfPG besonders dadurch umgesetzt werden, indem neben dem Einsatz von Incentives ein Report zu den Absolventenbefragungen auch im Sinne einer hinreichenden Feedbackkultur veröffentlicht würde, da dies für viele bisherige Teilnehmer eine wichtige, die „Kosten“ übersteigende und Vertrauen schaffende „Belohnung“ darstellt.³⁰⁰

³⁰⁰ Die Veröffentlichung der Evaluationsergebnisse wurde von einigen Teilnehmern der vorliegenden Absolventenbefragung auch direkt bei den abschließenden offenen Fragen als Wunsch geäußert (vgl. Tab. 54). Unabhängig von diesen Ergebnissen und vom Thema Absolventenbefragung ist „Reporting“ ein grundständiger Teil von Evaluationen (Schneider & Meiers 2007, S. 314–339) sowie die Veröffentlichung von Evaluationsergebnissen Inhalt der europäischen Standards und Leitlinien von ENQA (HRK, 2006d, S. 30), eine ländergemeinsame Vorgabe auf der Ebene der KMK (KMK, 2005, S. 7) und Inhalt entsprechender Hochschulgesetze (§ 6 HRG in der Fassung vom 19. Januar 1999, zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007, BGBl. I S. 506; § 5 des Gesetzes über die Universität des Saarlandes vom 23.06.2004, zul. geänd. durch Gesetz vom 12.07.2006).

8.2 Diskussion der Ergebnisse zur Befragung der Absolventen

Im Folgenden sollen, unter Beachtung der Problemstellung und Zielsetzung (vgl. Kap 5.1) sowie der Hypothesen (vgl. Kap.5.2) der vorliegenden Studie, die zentralen Ergebnisse der Absolventenbefragung (Kap. 7.2), gegliedert nach den individuellen Studienvoraussetzungen, der retrospektiven Beurteilung des Studiums durch die Studierenden, dem Übergang vom Studium in den Arbeitsmarkt, der Etablierung im Arbeitsmarkt sowie dem Zusammenhang zwischen studienbezogenen Determinanten und dem Berufserfolg, diskutiert und der hieraus ableitbare Nutzen der Absolventenbefragung zur Qualitätsentwicklung respektive zur strategischen Steuerung der Hochschule aufgezeigt werden. Hierbei sollen insgesamt die von Reimer (2008, S. 72) angesprochenen Risiken und Grenzen bzw. die von Janson (2008, S. 66) angesprochenen „inhärenten Schwächen“ von Absolventenstudien Beachtung finden.

8.2.1 Individuelle Studienvoraussetzungen

Wie bereits an anderer Stelle in dieser Arbeit dargestellt (Kap. 2.5), liegen bei den Organisationen respektive den Studiengängen der untersuchten Absolventen recht spezielle Formen und Strukturen vor (privater Status der Organisation, duales Fernstudium als Studienform). Demzufolge könnte die Vermutung naheliegen, dass sich auch die Studierenden bzw. die Absolventen der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG von den Studierenden bzw. Absolventen staatlicher Hochschulen und „klassischer“ Studiengänge, bedingt durch bestimmte Selektionseffekte bzgl. ihrer individuellen Studienvoraussetzungen, unterscheiden. Die Ergebnisse zu den individuellen Studienvoraussetzungen (Kap. 7.2.1) sollen daher nachfolgend u. a. auch aus dieser Perspektive diskutiert werden.

Der in Deutschland in den letzten Jahren allgemein stark angestiegene Frauenanteil unter den Studienanfängern manifestiert sich auch bei den Absolventen. So liegt nach den Angaben des Bildungsberichtes (Autoren der Bildungsberichterstattung, 2010, S.10, S. 130) der Frauenanteil bei den Hochschulabsolventen seit 2005 bei über 50 % (an den Universitäten sogar bei fast 60 %, in einigen speziellen Fachrichtungen, z. B. Sprach- und Kulturwissenschaften, noch höher). Nach den Daten des Statistischen Bundesamtes (2011a, S. 103) lag der Frauenanteil bei den Hochschulabsolventen 2009 bei 51,1 % (im Vergleich dazu beim Kooperationsprojekt Absolventenstudien bei 52 %; Schomburg, 2010, S. 8).³⁰¹ Auch die Absolventen der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG entsprechen diesem Trend, liegen mit einem Frauenanteil von 56,7 % sogar über den Zahlen des Statistischen Bundesamtes. Unter Beachtung der weiteren Entwicklung sollte die DHfPG verfolgen und prüfen, inwiefern dieser Befund für die Gestaltung und Durchführung ihrer Studiengänge von Bedeutung ist.

³⁰¹ Dieser Anteil entspricht fast genau dem Anteil der Frauen an der Gesamtbevölkerung. Nach den Angaben des Statistischen Bundesamtes kamen im Jahr 2009 auf 100 Personen 51 Frauen.

Speziell auch deshalb, weil sich das Beschäftigungssystem laut Aussage der Autoren der Bildungsberichterstattung (2010, S. 130) auf die Entwicklung einstellen muss, dass das zukünftige Arbeitskräfteangebot insgesamt in immer höherem Maße von hochqualifizierten Frauen abhängig sein wird.

Auch bzgl. des Durchschnittsalters der Absolventen (27,1 Jahre bei Studienabschluss) sind keine größeren Unterschiede im Vergleich zum Bundesdurchschnitt (27,5 Jahre 2008, Statistisches Bundesamt, 2010, S. 18) auszumachen. Das seit einigen Jahren insgesamt (leicht) sinkende Durchschnittsalter der Absolventen (im Jahr 2000 28,2 Jahre) könnte eine Reaktion auf die zahlreichen Forderungen und Anmahnungen zur Verkürzung der Studiendauer sowie durch die neue Studienstruktur (und hier insbesondere durch die recht kurzen Bachelorstudiengänge) bedingt sein. Auch bei der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG könnte das Durchschnittsalter insbesondere mit der durchweg kurzen Regelstudiendauer (sowohl bei den Diplomstudiengängen der Berufsakademie als auch bei den dualen Bachelorstudiengängen 3 Jahre), welche von über 90 % der Absolventen auch realisiert werden konnte (vgl. Kap. 7.2.2 und Kap. 8.2.2.), sowie der recht stark strukturierten bzw. „verschulten“ Studienorganisation zu begründen sein.

Mit etwas über 70 % verfügen deutlich weniger Absolventen der BSA – Privaten Berufsakademie bzw. DHfPG im Vergleich zum Kooperationsprojekt Absolventenstudien (80 %; Schomburg, 2010, S. 8) über eine allgemeine Hochschulreife als Hochschulzugangsberechtigung.³⁰² Auffallend ist hierbei außerdem der relativ hohe Anteil an Absolventen, welche als so genannte beruflich Qualifizierte ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben (insgesamt 6,5 %; bei den Männern sogar 9,3 %), da im Vergleich hierzu erst seit 2007 die Ein-Prozent-Marke im Bundesdurchschnitt überschritten wurde (1997: 0,59 %, 2002: 0,90 %; 2007: 1,09 %, Nickel & Leusing, 2009, S. 48–49). Eine gewisse „Nähe“ der Absolventen der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG zur Berufswelt zeigt sich auch darin, dass mehr als die Hälfte vor oder während ihres Studiums berufliche Erfahrungen gesammelt haben. Jedoch ist der Anteil der Absolventen, welche vor ihrem Studium an der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG einen beruflichen Abschluss erworben haben (35,3 %), in seiner Höhe nur dann vergleichbar mit den Ergebnissen anderer Studien (hier 32 % bei Kooperationsprojekte Absolventenstudien, Schomburg, 2010, S. 8), wenn man alle Hochschularten insgesamt betrachtet. Im direkten Vergleich mit den Absolventen von Fachhochschulen (> 50 %, Schomburg, 2010, S. 8) ist dieser Anteil jedoch deutlich geringer und somit eher als nicht „fachhochschulspezifisch“ einzustufen. Genauso wie neben dem Gymnasium andere Wege zum Abitur im-

³⁰² In diesem Zusammenhang soll ergänzend auch auf die folgenden Befunde des Berichtes Bildung in Deutschland 2010 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 118) hingewiesen werden: Demnach hat sich seit 1980 sowohl die Zahl der Studienberechtigten (2008: über 440.000) als auch bei etwa gleich großen Altersjahrgängen die Studienberechtigtenquote (2008: 45,1 %) etwa verdoppelt. Von den Studienberechtigten nimmt ein seit Mitte der 1990er Jahre relativ stabiler Anteil von etwa drei Vierteln ein Studium auf. Das Wachstum der Studienanfängerzahlen beruht somit in erster Linie auf steigenden Studienberechtigtenzahlen, nicht auf einer wachsenden Studierbereitschaft.

mer mehr an Bedeutung gewinnen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 66), scheinen die Studienangebote der BSA – Privaten Berufsakademie bzw. DHfPG neben Personen mit allgemeiner Hochschulreife auch vermehrt Personengruppen anzusprechen, die nicht über den ersten Bildungsweg bzw. die schulische Hochschulzugangsberechtigung ein Studium im tertiären Bereich aufnehmen. Sie erfüllen somit auch ein Stück weit die gewachsene Vielfalt der individuellen und gesellschaftlichen Erwartungen an akademische Einrichtungen und entsprechen den jüngsten „Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen“ für einen größeren „Alternativenreichtum“ im Hochschulsystem des Wissenschaftsrates (2010c). Ungeachtet dessen sollte aufgrund des vergleichsweise hohen Anteils an Studierenden bzw. Absolventen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung in Anlehnung an die Arbeit von Schröder, Flatau und Emrich (2010) seitens der DHfPG überlegt werden, diesen Sachverhalt, z. B. in zukünftigen Absolventenstudien, stärker empirisch zu untersuchen und zu verfolgen (auch wenn die Varianzanalyse keine signifikanten Unterschiede der Abschlussnoten des Studiums im Vergleich der einzelnen Arten der Hochschulzugangsberechtigung aufzeigt und daher Hypothese 1: „Die Abschlussnoten des Studiums unterscheiden sich im Vergleich der einzelnen Arten der Hochschulzugangsberechtigung“ nicht bestätigt wird).

Im jüngsten Bildungsbericht wird auf den seit Jahren kaum veränderten Befund hingewiesen, dass der Übergang in die Hochschule stark durch das Bildungsniveau des Elternhauses beeinflusst wird, sich die sozialen Herkunftsmuster als äußerst stabil erweisen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 119) und sich Kinder aus Familien, in denen ein Elternteil verbeamtet, selbstständig oder angestellt ist und selbst schon über einen Hochschulabschluss verfügt, weit häufiger als andere Gruppen an der Hochschulbildung beteiligen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 124). So sind beispielweise auch laut der REFLEX-Studie (Schomburg, 2008, S. 55) unter den Absolventen deutscher Universitäten 72 % und laut der Studie des Kooperationsprojektes Absolventenstudien (Schomburg, 2010, S. 8) über die Hälfte (55 %) aller Absolventen „Akademikerkinder“ (d. h. Vater und/oder Mutter haben einen Hochschulabschluss). Daher ist es um so bemerkenswerter, dass im Gegensatz dazu maximal ein Drittel der Eltern (Väter 33,7 %, Mütter 28,6 %) der Absolventen der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG über einen akademischen Abschluss verfügt und mit nahezu zwei Dritteln die überwältigende Mehrheit der Absolventen eher als „Arbeiterkinder“ einzustufen ist. Dies könnte in Anlehnung an die REFLEX-Studie (Schomburg, 2008, S. 55) damit zu begründen sein, dass die „Arbeiterkinder“ eher zu einem dualen (stärker anwendungsorientierten) Studium mit vielen Praxisphasen bzw. mit einer studienbegleitenden Tätigkeit im Beschäftigungssystem tendieren, wie dies bei den dualen Studiengängen der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG gegeben ist.

8.2.2 Verlauf und retrospektive Beurteilung des Studiums

Die überwiegende Mehrheit (fast 80 %) der befragten Absolventen verfügt über einen Diplomabschluss (BA Saarland). Sobald eine ausreichend hohe Zahl an Absolventen mit einem Bachelor- und Masterabschluss vorliegt, sollten zukünftige Absolventenstudien der DHfPG verstärkt unter Beachtung der neuen Studienstruktur durchgeführt werden (vgl. hierzu auch Kap. 4.1.2.6). Neben der auffällig hohen Zahl von Absolventen, welche ihr Studium in der Regelstudiendauer abgeschlossen haben (über 90 %; vgl. Kap. 7.2.2), fällt weiterhin die im Vergleich zum Bundesdurchschnitt deutlich geringere Abbrecherquote bei der DHfPG auf.³⁰³ Dies könnte u. a. mit der tendenziell positiven Beurteilung des Arbeitsaufwandes (workload) sowie der insgesamt eher positiven Bewertung der Studienbedingungen und -angebote zu begründen sein. So war der Arbeitsaufwand im Studium lediglich für knapp 6 % der Absolventen der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG eher schlecht zu bewältigen (für rund 55 % eher gut und rund 38 % „teils, teils“ zu bewältigen; vgl. Tab. 18, Kap. 7.2.3). Hieraus lässt sich insgesamt ableiten, dass aus der Sicht der Studierenden für die einzelnen Studiengänge eine generelle „Studierbarkeit“ (KMK, 2010) vorliegt. Inwiefern die im Vergleich zum Bundesdurchschnitt extrem hohe Zahl von Regelzeitstudierenden sowie die unter dem Schnitt liegenden Abbrecherquoten mit dem Niveau des Studiums insgesamt sowie dem Niveau der Prüfungen im Speziellen zusammenhängt, lässt sich alleine aufgrund der offenen, kritischen Anmerkungen einiger weniger Absolventen (vgl. Tab. 77) nicht eindeutig beurteilen. Dieser Ansatz sollte dennoch seitens der DHfPG weiter verfolgt werden, da anzunehmen ist, dass das Studienniveau mit dem Qualifikationsniveau der Absolventen und stark mit deren Chancen auf dem Arbeitsmarkt zusammenhängt.

Obwohl die Bewertung der einzelnen Studienbedingungen insgesamt recht differenziert ausfällt (vgl. Tab. 19, Kap. 7.2.3), wird die Mehrzahl der Bedingungen und Angebote, bei denen ein direkter Zusammenhang mit der Regelstudiendauer und dem möglichen Abbruch des Studiums zu vermuten ist, von mindestens der Hälfte oder sogar deutlich mehr als der Hälfte (z. T. zwei Dritteln bis drei Vierteln) der Absolventen eher gut und damit recht positiv bewertet. Lediglich der mangelnde Zugang zu bzw. Zugriff auf eine Bibliothek wird umgekehrt von fast zwei Dritteln der Absolventen als eher schlecht beurteilt.³⁰⁴ Weiterhin fällt auf, dass die dem Index der Methodenvermittlung zugeordneten Studienbedingungen des „wissenschaftlichen Arbeitens“ lediglich von einem Drittel bzw. einem Viertel der Absolventen eher positiv (und umgekehrt von einem Viertel bzw. einem Drittel der Absolventen eher als schlecht) be-

³⁰³ Die Abbrecherquote wird im Rahmen der (landes-)hochschulgesetzlich vorgeschriebenen Hochschulstatik ermittelt und dokumentiert. Sie liegt bei der DHfPG bezogen auf den Abschlussjahrgang Wintersemester 2010 (Studienbeginn Sommersemester 2008) beim Studiengang Fitnessökonomie knapp unter (19,2 %) und bei den Studiengängen Gesundheitsmanagement (16,1 %) sowie Ernährungsberatung (15,4 %) deutlich unter 20 % (alle Studiengänge mit Hochschulgrad Bachelor of Arts). Der Bundesdurchschnitt lag 2008 bei 24 %, bei Bachelorstudiengängen bei 25 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 128).

³⁰⁴ Eher „negativ“ werden auch noch bestimmte Career-Aktivitäten beurteilt, bei denen jedoch kein direkter Zusammenhang mit der Regelstudiendauer und dem möglichen Abbruch des Studiums zu vermuten ist.

wertet wird. Auch wenn die DHfPG diesbezüglich bereits bestimmte Strukturen geschaffen hat (vgl. Kap. 2.5.1), sollten diese Teilbefunde, die auf eine „Wissenschaftsferne“ hindeuten, eingehender verfolgt werden, da das Studieren von Literatur sowie das wissenschaftliche Arbeiten, speziell in der „scientific community“, als Kernmerkmale eines Studiums angesehen werden (vgl. Kap. 2.1.2 und Kap. 2.4.2). Vergleichbar mit den Befunden der Metastudie von Burkhardt, Schomburg und Teichler (2000, S. 20) bzgl. der Unterstützung der Hochschule beim Übergang in das Beschäftigungssystem sowie den Befunden der HIS-Absolventenbefragung (Briedis, 2007b, S. IV) zu den „Transferhilfen für den Berufsübergang“, bewertet auch die Mehrheit der Absolventen der BSA – Privaten BA bzw. DHfPG die Career-Aktivitäten der Hochschule als eher schlecht (maximal ein Fünftel als eher gut). Auch diesen Befund sollte die DHfPG ggf. weiter und eingehender verfolgen und in die Qualitätsentwicklung sowie die strategische Hochschulsteuerung aufnehmen. Erstaunlich ist die Tatsache, dass ein Viertel (25,9 %) der Absolventen während seines Studiums die Fernlehrerbetreuung (angeblich) nicht genutzt hat. Da die Fernlehrerbetreuung ein zentrales Angebot bzw. ein zentrales didaktisches Element der Fernstudiengänge ist (vgl. hierzu Kap. 2.5.2), sollten die Gründe und möglichen Optimierungspotenziale hierzu seitens der Hochschule geklärt werden.³⁰⁵

Entgegen den Befunden der HIS-Absolventenstudie (Briedis, 2007b, S. IV) bescheinigt die Mehrzahl der Absolventen der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG ihrem Studium insgesamt eher einen hohen Praxisbezug bzw. eine hohe Praxisorientierung. Dies ist neben der dualen Studienstruktur aus der Sicht der Absolventen insbesondere auf die „praxisbezogenen Lerninhalte“ (bzw. „Aktualität der Lehrinhalte bezogen auf Praxisanforderungen“) sowie auf die „Hochschullehrer mit Praxisbezug“ zurückzuführen. Dessen ungeachtet erfolgte jedoch die „Umsetzung der Studieninhalte in der betrieblichen Ausbildung“ bei etwas mehr als einem Drittel (-1 und -2 aggregiert 34,9 %) der Studierenden in geringem Maße, bei knapp einem Drittel (32,1 %) zum Teil und lediglich bei knapp einem Drittel (1 und 2 aggregiert 32,1 %) in höherem Maße. Dieser Befund wird zusätzlich durch die Aussagen der Absolventen in der entsprechenden offenen Abschlussfrage (vgl. Frage 68) ergänzt, bei der am häufigsten eine Verbesserung der Kontrolle der Betriebe sowie der Qualifikation der Ausbilder genannt wurden. Somit kann konstatiert werden, dass rund zwei Drittel der Absolventen der vorliegenden Arbeit (zumindest zum Teil) von zwei zentralen Problembereichen dualer Studiengänge betroffen sind, nämlich einer mangelhaften Abstimmung zwischen Lernort Hochschule und Betrieb sowie einer mangelhaften Qualitätssicherung bzgl. der Betriebe und Ausbilder (vgl. Kap. 2.5.3). Die DHfPG sollte durch entsprechende Maßnahmen eine Verbesserung dieser Prob-

³⁰⁵ Auch wenn die Häufigkeit sehr gering ist, so ist es doch „bedenklich“, dass 1,7 % (5) der Absolventen die Fernlehrerbetreuung nicht bekannt war, denn über dieses zentrale Qualitätsmerkmal (vgl. Kap. 3.1) müssten eigentlich alle (100 %) Studierenden informiert sein.

lembereiche im Sinne des Qualitätsmanagements und der hiermit zusammenhängenden Gesamtverantwortung für das Curriculum (vgl. Kap. 2.5.3) anstreben. Eine Basis hierfür könnten die bereits im Bewertungsbericht zur Akkreditierung der DHfPG vom Wissenschaftsrat (2008a, S. 45–52) aufgeführten Empfehlungen sein.

Nahezu 60 % der Absolventen der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG sind mit ihrem Studium insgesamt zufrieden, jedoch gibt es keine statistisch signifikanten Zusammenhänge zwischen der Variablen „Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt“ und den Variablen „Bewertung des Arbeitsaufwandes“, „Bewertung der Studienbedingungen“ und „Bewertung genutzter zentraler Angebote der Hochschule“ (die Hypothesen 3, 4 und 5 werden dementsprechend nicht bestätigt³⁰⁶). Aus diesen Befunden kann abgeleitet werden, dass wahrscheinlich nicht eine hohe „dienstleistungsorientierte“ bzw. „kundenorientierte“ Ausprägung der Studienbedingungen und zentralen Angebote der Hochschule, sondern primär andere Faktoren die Zufriedenheit der Studierenden mit ihrem Studium positiv beeinflussen.

8.2.3 Übergang vom Studium in den Arbeitsmarkt

Wie etliche Absolventenstudien belegen, sind die Berufseinmündung und die Stellenfindung als ein längerer Entwicklungsprozess und nicht als ein punktueller Übergang zu betrachten (vgl. Kap. 4.1.2). Auf der Basis jüngerer Forschungsbefunde fassen Teichler und Schomburg (2008, S. 14) das „Bild“ der Beschäftigung in den ersten Jahren nach dem Studium anhand zentraler Indikatoren wie folgt allgemein zusammen: unbefristet nicht mehr vorherrschend mit weiter abnehmender Tendenz, Vollzeit dominant, Einkommen hoch, fachnahe Tätigkeit dominant, angemessene Position dominant, Kombination mehrerer Tätigkeiten wenig verbreitet, ein bis zwei Stellenwechsel in den ersten 5 Jahren. Dieses skizzierte Bild dient auch als Orientierung für die nachfolgende Diskussion.³⁰⁷

Insgesamt ist festzustellen, dass für einen großen Teil der Absolventen der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG der Übergang in den Beruf bzw. in den Arbeitsmarkt bereits unmittelbar nach Studienabschluss gelungen ist. Dies ist insbesondere anhand der einzelnen Ergebnisse zur Beschäftigungssuche (Dauer, Art und Verlauf) sowie zur Beschäftigungssituation nach Studienabschluss zu belegen und zu begründen. Allerdings ergeben sich in der Detailbetrachtung Besonderheiten und Einschränkungen, welche nachfolgend aufgeführt und diskutiert werden. Aufgrund der dem dualen Studium zugeschriebenen Vorteile und Eigenheiten

³⁰⁶ Hypothese 3: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt und der Bewertung des Arbeitsaufwandes im Studium insgesamt. Hypothese 4: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt und der Bewertung der Studienbedingungen. Hypothese 5: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt und der Bewertung genutzter zentraler Angebote der Hochschule.

³⁰⁷ Auch wenn ein direkter Vergleich aufgrund des unterschiedlichen Aufbaus der Methodik und Ergebnisse der einzelnen Studien z. T. nur eingeschränkt möglich ist.

(vgl. hierzu Kap. 2.5.3) bedarf auch der Verbleib im Ausbildungsbetrieb in diesem Zusammenhang einer besonderen Betrachtung und Diskussion.

Beschäftigungssuche

Bereits bei der Beschäftigungssuche zeigt sich ein Vorteil (Mehrwert) der speziellen Studienstruktur des dualen Studiums, denn von den etwas mehr als 50 % der Absolventen der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG, welche nach Abschluss ihres Studiums keine Beschäftigung gesucht haben (bzw. suchen mussten), nannten hierfür fast zwei Drittel eine Weiterbeschäftigung im Ausbildungsbetrieb als Grund (gefolgt von der Aufnahme einer selbstständigen Tätigkeit bei 12 % und dem Gefunden-Haben einer Beschäftigung ohne Suche bei 9 %).

Etwas weniger als die Hälfte (knapp 48 %) der befragten Absolventen hat nach Studienabschluss eine neue Beschäftigung gesucht. Die hierfür benötigte Dauer war zwar im Vergleich zur KOAB-Studie (Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel & Universität Kassel, 2009a, S. 67), bezogen auf den Durchschnittswert (4,62 gegenüber 3,0 Monate) sowie auf die Häufigkeitsverteilung (58,3 gegenüber 71 % höchstens 3 Monate; 21,7 gegenüber 19 % über 3 bis höchstens 6 Monate), um eine gewisse Zeit länger, muss jedoch in Anlehnung an die Ausführungen von Schomburg (2008, S. 56) nicht unbedingt als Anzeichen eines ungünstigen Arbeitsmarktes für die Absolventen interpretiert werden, da die Suchdauer auch von individuellen Strategien und Präferenzen der Absolventen selbst abhängt.³⁰⁸ Daher wäre für Folgestudien der DHfPG zu überlegen, ob ggf. die Gründe für eine längere Suchdauer (z. B. ab einer Suchdauer über dem Durchschnitt) hinterfragt werden sollten. Ergänzend zeigt die statistische Analyse, dass der Beginn der Beschäftigungssuche noch vor dem Studienabschluss (M = 3,4 Monate) die Suchdauer im Vergleich zum Beginn der Beschäftigungssuche nach dem Studienabschluss (M = 7,0 Monate) um mehr als die Hälfte signifikant verkürzt (wodurch Hypothese 6 bestätigt wird: „Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Beginn der Beschäftigungssuche und der Dauer der Beschäftigungssuche nach dem Studienabschluss“). Dieser Befund sollte den Studierenden über die Studienberatung bzw. das Career Center der DHfPG hinreichend vermittelt werden.

Vergleichbar und bestätigend zu den Ergebnissen anderer Absolventenstudien (Emrich, Fröhlich, Nachtigall et al. 2010, S. 23; Lenz et al., 2010, S. 141 u. S. 144) fällt auch bei der vorliegenden Studie auf, dass das Arbeitsamt bzw. die Agentur für Arbeit zwar von über 40 % der Absolventen und damit am dritthäufigsten als Mittel und Weg der Beschäftigungssuche genutzt wurde, jedoch der Einfluss dieser Einrichtung bzgl. der Einstellung von fast drei Vierteln dieser Absolventen als eher gering eingestuft wird. Nach dem Mann-Whitney-U-Test

³⁰⁸ Im weiteren Vergleich damit betrug die Suchdauer sowohl bei der REFLEX-Studie auf Gesamteuropa bezogen (Schomburg, 2008, S. 57) als auch bei der sächsischen Absolventenstudie (Lenz et al., 2010, S. 89) im Durchschnitt 4,5 Monate. Nur in einigen wenigen europäischen Ländern, wie z. B. Italien und Spanien, liegt die Suchdauer im Durchschnitt mit über 6 Monate deutlich höher (Schomburg, 2008, S. 57).

ist die Suchdauer bei den Absolventen, welche das Arbeitsamt nutzen, sogar signifikant länger als bei den Absolventen, welche das Arbeitsamt nicht nutzen. Neben formellen Suchstrategien, wie Bewerbungen auf ausgeschriebene Stellen (von ca. drei Vierteln der Absolventen genutzt) und „Blindbewerbungen“ (von gut zwei Dritteln der Absolventen genutzt) nutzte über die Hälfte der Absolventen der vorliegenden Arbeit persönliche Kontakte/Beziehungen, deren Einfluss bzgl. der Einstellung zu ihrer ersten Beschäftigung von den Studierenden von allen Mitteln und Wegen mit am höchsten beurteilt wird. Auch wenn nach dem Mann-Whitney-U-Test (bis auf die oben aufgeführten Ausnahmen) keine statistisch signifikanten Zusammenhänge zwischen der Nutzung bestimmter Mittel und Wege der Beschäftigungssuche und der Dauer der Beschäftigungssuche nach Studienabschluss bestehen (und somit Hypothese 7: „Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Nutzung bestimmter Mittel und Wege der Beschäftigungssuche und der Dauer der Beschäftigungssuche nach Studienabschluss“ nicht bestätigt wird), bestätigen die Ergebnisse der vorliegende Arbeit überwiegend die entsprechenden Befunde von Emrich und Pitsch (2003, S. 39) und Emrich, Fröhlich, Nachtigall et al. (2010) bzgl. der Bedeutung informeller und individualistischer Zugangswege.

Ein weiterer Vorteil der speziellen Studienstruktur des dualen Studiums zeigt sich bei den Rekrutierungskriterien des ersten Arbeitgebers, denn bei über drei Vierteln der Absolventen waren die praktischen/beruflichen Erfahrungen (durch das duale Studium) aus der Sicht der Absolventen ein wichtiger bzw. entscheidender Aspekt bei der Entscheidung der Arbeitgeber sie einzustellen (vermutlich steht dieser Befund auch mit dem bereits diskutierten Ergebnis in Verbindung, dass rund drei Viertel der Absolventen ihrem Studium einen hohen Praxisbezug bescheinigen). Die Befunde der vorliegenden Arbeit, dass die Abschlussnote aus der Sicht der Absolventen (bei fast 60 %) sowie der Ruf der Hochschule (bei gut 40 %) als Rekrutierungskriterien am wenigsten wichtig für die Arbeitgeber waren, decken sich mit den Ergebnissen anderer Absolventenstudien (bzgl. Abschlussnote: Emrich et al., 2003, S. 39; Emrich, Fröhlich, Nachtigall et al., 2010, S. 29; bzgl. Ruf der Hochschule: Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel & Universität Kassel, 2009a, S. 71–72). Obwohl bereits diese Einschätzungen der Absolventen interessante Ergebnisse liefern, wäre seitens der DHfPG zu überlegen, in diesem Kontext ergänzend eine Befragung der Entscheidungsträger im spezifischen Beschäftigungsfeld der Absolventen durchzuführen (beispielweise orientiert an der Studie des DIHK; Heidenreich, 2011), um somit die ausschlaggebende Rekrutierungskriterien der Entscheidungsträger mit den Einschätzungen der Studierenden abgleichen zu können.

Beschäftigungssituation

Laut dem Bericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2010, S. 67) „gibt es auch weiterhin große Anreize, einen Abschluss im Tertiärbereich zu erwerben, sowohl in Form höherer Einkommen als auch besserer Beschäftigungsaussichten“. Wie bereits an anderer Stelle in dieser Arbeit dargelegt (vgl. Kap. 4.1.2.1), wird von einer adäquaten Beschäftigung gesprochen, wenn nach dem „Idealbild akademischer Beschäftigung“ alle oder zumindest die Mehrzahl der folgenden Dimensionen vorhanden sind (Burkhardt et al., 2000, S. 17–18)³⁰⁹: adäquater Status (z. B. gemessen am Einkommen und an der Position), Verwendung der im Studium erworbenen Qualifikationen im Beruf, Anspruchsniveau und Attraktivität der beruflichen Tätigkeit.³¹⁰

Die überwiegende Mehrheit (fast 60 %) der Absolventen der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG war bei der ersten Tätigkeit unmittelbar nach dem Studienabschluss angestellt und/oder selbstständig (knapp 25 %) erwerbstätig oder mit einer Aus- und Weiterbildung beschäftigt (rund 19 % Fort- und Weiterbildung, 12 % weiteres Studium).³¹¹ Bei den angestellten erwerbstätigen Absolventen fällt dabei besonders positiv auf, dass fast drei Viertel (rund 73 %) unbefristet (bei der KOAB-Studie waren 1,5 Jahre nach Studienabschluss 70 % unbefristet beschäftigt; Schomburg, 2010, S. 24) sowie nur ein relativ geringer Anteil in prekären Verhältnissen, wie beispielweise in Praktika (2,5 %) oder als Trainees (2,8 %), beschäftigt waren. Lediglich 4 % der Absolventen waren unmittelbar nach ihrem Studienabschluss nicht erwerbstätig, aber eine Beschäftigung suchend. Ein Vergleich der „reinen Zahlen“ mit anderen Absolventenstudie zeigt, dass dieses positive Ergebnis zwar nicht ganz an das Ergebnis der KOAB-Studie (2 %; Schomburg, 2010, S. 21) heranreicht, jedoch weitaus besser als die Ergebnisse der Metastudie von Burkhardt et al. (2000; 20 %), der sächsischen Absolventenstudie (25 %; Lenz et al., 2010, S. 83) und der REFLEX-Studie (37 %; Schomburg, 2008, S. 57) ausfällt.³¹² Jedoch ist dieser Teilbefund nicht mit der absoluten Arbeitslosigkeit gleichzusetzen, denn etwas über ein Viertel der Absolventen der BSA – Privaten BA bzw. der

³⁰⁹ Angaben zum Anteil nicht ausbildungsadäquater Beschäftigung in den OECD-Ländern sowie in Deutschland sind dem OECD-Bericht „Bildung auf einen Blick 2010“ zu entnehmen (Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2010, S. 393–395).

³¹⁰ Es sei bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass ein vollständiger Vergleich der Beschäftigungssituation der Absolventen der vorliegenden Arbeit mit den Ergebnissen anderer Absolventenstudien nicht immer möglich ist, da die Studiengänge der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG recht speziell sind (vgl. Kap. 2.5) und der Arbeitsmarkt der Absolventen der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG, vergleichbar mit dem Arbeitsmarkt von Sportwissenschaftlern (vgl. Kap. 4.2.3) und im Gegensatz zu traditionellen Studiengängen (z. B. Wirtschaftswissenschaften, Ingenieurwesen), „durch ein hohes Maß an Unübersichtlichkeit und Deregulierung gekennzeichnet“ (Emrich, Fröhlich, Nachtigall et al., 2010, S. 15) ist.

³¹¹ Hierbei ist jedoch zu beachten, dass bei der Frage nach der ersten Tätigkeit unmittelbar nach Studienabschluss Mehrfachnennungen möglich waren, da ja nicht auszuschließen war, dass die Absolventen mehr als einer Tätigkeit nachgingen (z. B. sind eine halbtägige Erwerbstätigkeit und eine parallele Aus- und Weiterbildung durchaus denkbar).

³¹² Jedoch nimmt die Arbeitslosigkeit bei den Absolventen der sächsischen Studie (Lenz K. et al., 2010, S. 83) von 25 % unmittelbar nach dem Studienabschluss auf 4 % am Ende des ersten Jahres nach Studienabschluss ab. Vergleichbare Befunde finden sich auch in der REFLEX-Studie (Abnahme von 37 % unmittelbar nach Studienabschluss auf insgesamt 5 % 4 bis 5 Jahre nach Studienabschluss; Schomburg, 2008, S. 57). Ergänzend sei hier noch angemerkt, dass nach den Angaben des Statistischen Bundesamtes die registrierte Arbeitslosenquote in Deutschland 2010 bei insgesamt 8,7 % lag (2009: 9,1 %; 2008: 8,6 %).

DHfPG waren nach Abschluss ihres Studiums bis zum Zeitpunkt der Befragung mindestens einmal von Arbeitslosigkeit betroffen (im Vergleich dazu in der REFLEX-Studie europaweit insgesamt 37 %, in einigen einzelnen europäischen Länder bis zu 65 %; Schomburg, 2008, S. 57). Wie bereits Burkhardt et al. (2000, S. 15-16) in ihrer Metastudie konstatiert haben, müssen bei der Interpretation der Zahlen zur Arbeitslosigkeit immer die genauen Hintergründe und möglichen Einflüsse beachtet werden (vgl. Kap. 4.1.2.1).³¹³ Zum Thema Arbeitslosigkeit nach dem Studienabschluss kann aufgrund der vorliegenden und zuvor diskutierten Befunde konstatiert werden, dass die Quoten sowohl unmittelbar nach als auch mit zunehmender Zeit nach Studienabschluss zwischen den einzelnen Absolventenstudien z. T. extrem differieren. Es wird deshalb angeregt, dass die DHfPG in Folgestudien noch differenzierter den genauen Zeitpunkt der Arbeitslosigkeit befragt sowie hierbei untersucht, inwiefern die Abnahme der Arbeitslosigkeit mit einer hohen bzw. steigenden Anzahl von selbstständig Erwerbstätigen (in der vorliegenden Arbeit knapp jeder Vierte der Absolventen) sowie einem hohen bzw. steigenden Anteil von (insbesondere vollzeitigen) Fort- und Weiterbildungen (in der vorliegenden Arbeit bei einem Drittel der Absolventen) korreliert und was die dominierenden Gründe (z. B. mangelnde Anzahl an offenen, geeigneten Stellen) hierfür sind.

Die Ergebnisse zu den Berufen, den Wirtschaftszweigen/-bereichen sowie den hauptsächlichen Tätigkeiten in der ersten Beschäftigung zeigen auf, dass mit über 80 % die überwiegende Mehrheit der Absolventen im Dienstleistungsbereich, am häufigsten direkt in der Fitnessbranche oder an die Fitnessbranche angrenzenden Branchen (deutlich über 50 %), tätig ist. Dieser Befund ist insofern nachvollziehbar, als die Mehrheit der Absolventen bereits während des Studiums in einem Unternehmen der Fitnessbranche beschäftigt war und rund 85 % der befragten Absolventen den Studiengang Fitnessökonomie (72 % Diplom, 13 % Bachelor) abgeschlossen haben. Bei den abhängig Erwerbstätigen nimmt rund ein Viertel der Absolventen nach eigener Einschätzung eine leitende Position ein (hiervon wiederum etwa jeweils ein Drittel Gesamtleitung eines Unternehmens, Abteilungs- oder Bereichsleitung und Assistenz der GL bzw. stellvertretende Leitung; überwiegend in Einrichtungen der Fitnessbranche), rund drei Viertel führen ihren Beruf bzw. ihre Tätigkeit nicht in leitender Funktion aus (bei der sächsischen Absolventenstudie haben 14 % der Absolventen unmittelbar nach dem Studienabschluss eine leitende Position inne; Lenz et al., 2010, S. 153). Insbesondere bei den abhängig Beschäftigten fällt außerdem auf, dass viele Absolventen nicht nur eine

³¹³ So ist z. B. nicht auszuschließen, dass sich auch Absolventen arbeitslos gemeldet haben, welche nach Abschluss des Studiums bereits eine neue Beschäftigung gefunden, diese jedoch erst etwas später begonnen und sich für diese Zeit arbeitslos gemeldet haben. In solchen Fällen kann die Meldung einer Arbeitslosigkeit auch bewusst im Zusammenhang mit der Rentenversicherung erfolgt sein, denn wenn während einer Arbeitslosigkeit Arbeitslosengeld bezogen wird, dann werden diese Zeiten wie in einem Arbeitsverhältnis als Beitragszeiten angerechnet. Dies könnte insbesondere bei den Absolventen zutreffen, die maximal 3 Monate arbeitslos gemeldet waren.

Tätigkeit (z. B. Trainer), sondern zwei oder mehr Tätigkeiten (z. B. Trainer, Berater und Verkäufer) ausüben.

Das Einkommen der ersten Tätigkeit nach Studienabschluss der Absolventen der vorliegenden Arbeit verteilt sich insgesamt auf 11 der 16 in der Befragung vorgegebenen Einkommensklassen.³¹⁴ Etwas mehr als die Hälfte (52,8 %) der Absolventen verdient zwischen 1.001 und 2.000 EUR. Am häufigsten waren die Klassen 6 mit 1.501 bis 2.000 EUR (30,1 %; Arbeitszeit: M = 37,0 Std., SD = 7,1), 5 mit 1.001 bis 1.500 EUR (22,7 %; Arbeitszeit: M = 36,76 Std., SD = 6,44) und 7 mit 2.001 bis 2.500 EUR (19,9 %; Arbeitszeit: M = 39,7, SD = 2,88) angegeben.³¹⁵ Hierbei ist auch zu erkennen, dass zwar die durchschnittliche Arbeitszeit in der ersten Beschäftigung nach Studienabschluss (insgesamt für Klasse 5, 6 und 7 = 37,67 Stunden pro Woche; SD = 6,06) erwartungsgemäß mit zunehmendem Einkommen steigt, die Arbeitszeiten sich jedoch in den am häufigsten besetzten Klassen 5 und 6 nicht signifikant unterscheiden (Post-hoc-Test: Mittlere Differenz = 0,24, Signifikanz = 0,996). Für zukünftige Absolventenstudien ist in diesem Zusammenhang zu empfehlen, die Analyse der Arbeitszeiten ggf. noch differenzierter bzgl. Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigung vorzunehmen.³¹⁶ Aufgrund der starken Streuungen sind ein Vergleich und eine Bewertung des Einkommens anhand der arithmetischen Mittelwerte zwar aus statistischer Sicht eher kritisch, jedoch werden neben den Daten des Statistischen Bundesamtes auch in zahlreichen Absolventenstudien lediglich Mittelwerte aufgeführt. Hinzu kommt, dass solche Angaben recht häufig von Interessenten, Studierenden sowie Absolventen nachgefragt werden, da sie (mutmaßlich) schneller und einfacher einer ersten Orientierung dienlich sind. Der „konstruierte“ Mittelwert des monatlichen Bruttoeinkommens bei der ersten Beschäftigung der Absolventen der vorliegenden Arbeit liegt insgesamt bei rund 1.788 EUR (bei einer durchschnittlichen Arbeitszeit von knapp 37 Stunden pro Woche).³¹⁷

³¹⁴ In der Befragung wurde die Abfrage des mtl. Bruttoeinkommens mittels vorgegebener Einkommensgruppen gegenüber einer exakten Angabe bevorzugt, da unterstellt wurde, dass die Teilnehmer hierdurch eher zu diesen recht persönlichen Angaben bereit sein würden.

³¹⁵ Häufigkeitsverteilung bei Zusammenfassung auf vier Einkommensklassen (EK-KL): EK-KL2 über 1.000 bis 2.500 EUR 72,7 %; Arbeitszeit M = 37,67 Std., SD = 6,06 ; EK-KL1 bis 1.000 EUR 13,3 %; Arbeitszeit M = 28,5 Std., SD = 11,54; EK-KL3 über 2.500 bis 4.000 EUR 12,9 %, Arbeitszeit M = 40,48 Std., SD = 4,32; EK-KL4 über 4.000 EUR 1,0 %.

³¹⁶ Hierbei muss allerdings beachtet werden, dass der Begriff „Vollzeit“ nicht klar definiert oder gesetzlich geregelt ist, weshalb auch nicht einheitlich festgelegt ist, ab wie viel Arbeitsstunden eine Vollzeitbeschäftigung vorliegt. Nach § 2 Abs. 1 des Teilzeit- und Befristungsgesetzes „ist ein Arbeitnehmer [teilzeitbeschäftigt], dessen regelmäßige Wochenarbeitszeit kürzer ist als die eines vergleichbaren vollzeitbeschäftigten Arbeitnehmers. [...] Vergleichbar ist ein vollzeitbeschäftigter Arbeitnehmer des Betriebes mit derselben Art des Arbeitsverhältnisses und der gleichen oder einer ähnlichen Tätigkeit.“

³¹⁷ 1.788 EUR bei der Berechnung mit den mittleren Werten der einzelnen Einkommensklassen (z. B. 1.750 EUR für EK-KL 6). Bei der Berechnung mit den oberen Werten der einzelnen Einkommensklassen (z. B. 1.500 EUR für EK-KL 5, 2.000 EUR für EK-KL sechs usw.) ergibt sich ein Mittelwert von rund 1.986 EUR. Hier sei ergänzend darauf hingewiesen, dass die berechneten Mittelwerte bei Absolventen, deren Arbeitszeit mindestens 40 Stunden pro Woche beträgt (n = 155), mit rund 1.854 EUR (Mittelwertberechnung mit mittlerem Wert der Einkommensklassen) bzw. mit rund 2.097 EUR (Mittelwertberechnung mit oberem Wert der Einkommensklassen) etwas höher liegen.

Die vielfach diskutierten und dokumentierten Verdienstunterschiede zwischen Frauen und Männern³¹⁸ zeigen sich auch bei den Absolventen der vorliegenden Studie. So sind die Unterschiede der Einkommensverteilung in den 4 zusammengefassten Einkommensklassen nach dem Chi²-Test signifikant (Wert = 14,313; df = 3; 2-seitige asymptotische Signifikanz = 0,003). Hierbei fällt auf, dass bei den Frauen nur die erste Einkommensklasse (bis 1.000.-EUR) prozentual fast dreimal so häufig besetzt ist als bei den Männern, und mit steigender Einkommensklasse das Verhältnis der Häufigkeit der Besetzung zu Gunsten der Männer zunimmt. Ein Vergleich der Einkommen zwischen den einzelnen Studiengängen sowie Studienabschlussarten (Diplom und Bachelor) ist aufgrund der sehr unterschiedlich hohen und zum Teil sehr geringen Fallzahlen nicht zulässig bzw. sinnvoll. Ein solcher Vergleich sollte jedoch in nachfolgenden Absolventenstudien der DHfPG vorgenommen werden, da aktuelle Studien darauf hindeuten, dass Absolventen von Bachelorstudiengängen (Fachhochschule 10 %, Universität 26 %) weniger verdienen als Absolventen mit traditionellen Abschlüssen (Rehn, Brandt, Fabian & Briedis, 2011, S. XII).

Im Vergleich zu den Ergebnissen der vorliegenden Absolventenbefragung liegt nach der HIS-Absolventenbefragung das mittlere Einstiegsgehalt der Absolventen traditioneller Abschlüsse in Vollzeitbeschäftigung bei 36.450 EUR (FH) bzw. 36.750 (Uni) brutto im Monat und der Absolventen mit Bachelorabschluss in Vollzeitbeschäftigung bei 32.700 EUR (FH) bzw. 27.100 (Uni) brutto im Monat, wobei sich auch hier z. T. extreme Unterschiede zwischen den einzelnen Hochschularten (FH vs. Uni), den Abschlussarten (traditionelle Abschlüsse vs. Bachelor und Master) sowie den einzelnen Studienfächern zeigen (Rehn et al., 2011, S. XII und S. 320–327). Diese struktur- und fachbedingten Einkommensunterschiede werden auch durch die Ergebnisse der KOAB-Studie bestätigt (Schomburg, 2010, S. 26). Nach dieser liegt das monatliche Bruttoeinkommen der Absolventen 1,5 Jahre nach dem Studienabschluss im Mittel bei 3.049 EUR (unabhängig von der Art der Hochschule und des Abschlusses).³¹⁹

Unabhängig von den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit sollten Befunde bzgl. des Einkommens grundsätzlich differenziert und relational interpretiert werden, da hierbei sehr häufig sowohl zwischen den einzelnen Studienfächern sowie den Hochschularten als auch innerhalb eines einzelnen Studienfaches z. T. extreme Streuungen vorliegen, wie dies durch die bereits angeführten Absolventenstudien belegt ist (Briedis, 2007b, S. XI; Rehn et al., 2011, S. 320–327; Schomburg, 2010, S. 24–25).³²⁰ Ferner ist zu beachten, dass sich die Ergebnisse von Absolventenstudien bzgl. des Einkommens i.d.R. auf einen Zeitraum von

³¹⁸ Exemplarisch sei hierzu auf Bispinck, Dribbusch und Öz (2008) sowie Falk (2010) verwiesen.

³¹⁹ Bei FH-Masterabsolventen der Wirtschaftswissenschaften mit gut 4.500 EUR am höchsten und bei Uni-Bachelor-Absolventen der Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften mit rund 2.082 EUR am niedrigsten.

³²⁰ Auch das Statistische Bundesamt merkt an, dass die Höhe des Verdienstes nicht nur von den individuellen Merkmalen des Beschäftigten, wie zum Beispiel Ausbildung, Art der Tätigkeit und Alter, sondern auch von der Branche, in der der Arbeitnehmer beschäftigt ist, abhängig ist (Statistisches Bundesamt, 2011b).

unmittelbar nach bis wenige (i.d.R. maximal 5) Jahre nach dem Studienabschluss beziehen und daher vielmehr als „Einstiegsgehälter“ einzustufen sind.³²¹ Die Beurteilung der Adäquatheit eines von Hochschulabsolventen erzielten Einkommens sollte außerdem immer branchenspezifisch erfolgen. Wie stark die Einkommen auch dabei divergieren können, zeigen beispielsweise die Daten des Statistischen Bundesamtes (vgl. Abb. 11).

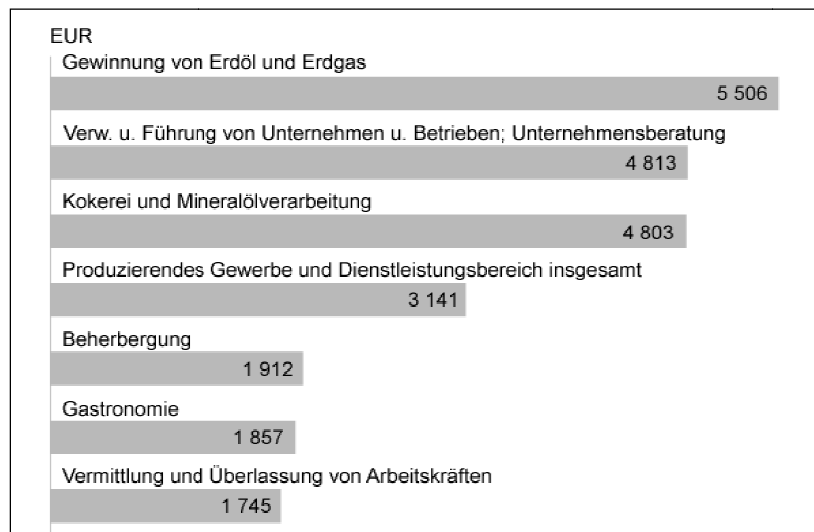


Abb. 11: Branchen mit den höchsten und niedrigsten Verdiensten (Bruttomonatsverdienst von Vollzeitbeschäftigten 2009, Statistisches Bundesamt, 2011b)

Das Einkommen der Absolventen spielt für die Beurteilung der Qualität des Berufserfolgs eine zentrale Rolle, denn aus (rein) humankapitaltheoretischer bzw. ökonomischer Sicht „sollten der Verzicht auf Einkommen und die anfallenden Kosten während eines Studiums nur dann in Kauf genommen werden, wenn eine spätere höhere Vergütung diese Einbußen kompensiert“ (Rehn et al., 2011, S. 320). Demgemäß kann zusammenfassend konstatiert werden, dass das Einkommen der Absolventen der vorliegenden Arbeit bei der ersten Beschäftigung nach Studienabschluss (im Mittel 1.788 EUR) eindeutig unter dem mittleren Niveau der angeführten Vergleichsdaten für Hochschulabsolventen liegt.³²² Diese Bewertung wird ferner durch den Vergleich mit dem mittleren Monatsbruttoeinkommen vollzeitbeschäftigter (nicht akademischer) Ausbildungsabsolventen bestätigt, das nach dem Bildungsbericht von 2010 im ersten Berufsjahr im Mittel bei 2.000 EUR (Autorengruppe Bildungsberichter-

³²¹ Nach den Angaben des Statistischen Bundesamtes verdiente ein vollzeitbeschäftigter Arbeitnehmer im Jahr 2009 durchschnittlich 3.141 Euro brutto im Monat (Sonderzahlungen, zum Beispiel in Form von Urlaubs-, Weihnachtsgeld oder Gratifikationen, sind hier noch nicht berücksichtigt) (Statistisches Bundesamt, 2011b). Diese Angaben beziehen sich auf alle vollzeitbeschäftigten Arbeitnehmer in Deutschland ohne Berücksichtigung der Berufsjahre.

³²² Auch wenn z. T. recht unterschiedliche Betrachtungszeiträume (unmittelbar nach oder x Monate/Jahre nach Studienabschluss) sowie unterschiedliche Einkommensangaben (in Klassen oder in konkreten Einzelwerten) in den zum Vergleich vorliegenden Absolventenstudien vorliegen. Die Absolventen der vorliegenden Arbeit haben ihre erste Beschäftigung im Durchschnitt 7,69 Monate (SD = 8,5) (fast zwei Drittel höchstens 6 Monate) nach Studienabschluss aufgenommen. Lediglich jeder achte Absolvent hat erst nach mehr als einem Jahr nach Studienabschluss seine erste Beschäftigung aufgenommen.

stattung, 2010, S. 112) und nach der WSI-Lohnspiegel-Datenbank bei Berufsanfängern im Mittel bei 2.197 EUR (Frauen) bzw. 2.677 EUR (Männer) liegt (Bispinck, Dribbusch & Öz, 2008, S. 24). Weitere Ausführungen folgen bei der Diskussion der Ergebnisse zum Einkommen der Folgebeschäftigung (vgl. Kap. 8.2.4)

Verbleib im Ausbildungsbetrieb

Eine hohe Übernahmequote wird als ein zentraler Vorteil und Mehrwert von dualen Studiengängen angeführt (vgl. Kap. 2.5.3). Der Forschungsstand von Absolventenstudien dualer Studiengänge offenbart jedoch, dass mehrheitlich keine aktuellen Befunde vorgelegt bzw. publiziert werden, mit denen dieser Vorteil und Mehrwert eindeutig empirisch zu belegen wäre.³²³ Offen bleibt dabei auch, ab wann eine Übernahmequote als „hoch“ zu bewerten ist. Aufgrund dieser Forschungsdefizite ist eine vergleichende Betrachtung der Übernahmequote von 52 % bei den Absolventen der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG nur begrenzt möglich. Im Vergleich dazu lag die Übernahmequote der Absolventen der Berufsakademie Sachsen mit gesamt rund 56 % (Krempkow et al., 2008, S. 21) lediglich vier Prozentpunkte höher.³²⁴

Die Ergebnisse zum Verbleib im Ausbildungsbetrieb machen überdies deutlich, dass die in den zum Ende des Studiums durchgeführten Befragungen avisierten Übernahmequoten (Wissenschaftsrat, 2008a, S. 40) nicht mit der tatsächlichen Übernahmequote nach dem Studienabschluss gleichzusetzen sind. Ungeachtet der Höhe der Quote könnte die Übernahme jedoch insofern als genereller Vorteil des dualen Studiums angesehen werden, als nach Emrich, Fröhlich, Nachtigall et al. (2010, S. 11) „ein sich im Sinne der Institutionenökonomik rational verhaltender Arbeitsuchender [versucht] seine Suchkosten für eine Stelle im Arbeitsmarkt zu minimieren ..., indem er sich ... gegenüber Konkurrenten einen Wettbewerbsvorteil verschafft“. Auch der frühzeitige, direkte und beständige Kontakt der Studierenden zum Beschäftigungssystem, wie er bei den dualen Studiengängen der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG gegeben ist, könnte zu einer Senkung der Suchkosten der Absolventen sowie der Vertrauenskosten der potenziellen Arbeitgeber (Emrich, Fröhlich, Nachtigall et al., 2010, S. 11) und infolgedessen zu einem Wettbewerbsvorteil gegenüber Absolventen korrespondierender Studienabschlüsse (vgl. Kap. 4.1.3) in Form einer unmittelbaren Übernahme bzw. Einstellung führen. Auch wenn sich bei der Betrachtung der Häufigkeitsverteilung

³²³ Exemplarisch seien hierzu zwei Beispiele aufgeführt: In der Veröffentlichung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft (2011, S. 9) wird eine „Übernahmequote von über 80 %“ angeführt, ohne dass diese mit Quellen belegt wird (auch bei der gemeinsam vom Stifterverband der Deutschen Wirtschaft, der BDA sowie der HRK am 08.03.2012 in Berlin veranstalteten Tagung „Duale Studiengänge erfolgreich gestalten“ wurden in mehreren Vorträgen und Podiumsdiskussionen Übernahmequoten von 80 bis 90 % angeführt, ohne dass diese belegt wurden). Die Angaben zur Weiterbeschäftigungsquote der Absolventen dualer Bachelorstudiengänge der Technischen Hochschule Mittelhessen (2007 = 83,3 %, 2008 = 90,4 %, 2009 = 78,1 %, 2010 = 72,6 %, 2011 = 86,8 %; H. Danne, persönl. Mitteilung, 23.03.2012) basieren nicht auf einer Absolventenbefragung, sondern auf einer Befragung der Studierenden vier Wochen vor Abschluss des Studiums.

³²⁴ In der beruflichen Ausbildung lag die Übernahmequote im Jahr 2009 nach dem IAB-Betriebspanel bei insgesamt 57 % und somit 5 Prozentpunkte höher als bei den Absolventen der vorliegenden Arbeit (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2011b, S. 197–198).

auf alle 16 Einkommensklassen sowie der 4 zusammengefassten Einkommensklassen Unterschiede zwischen den Absolventen ergeben, welche nach Studienabschluss nicht mehr bzw. noch im Ausbildungsbetrieb beschäftigt sind³²⁵, so sind diese Unterschiede (bezogen auf die vier zusammengefassten Einkommensklassen) doch nach dem Chi²-Test nicht signifikant (Wert = 5,847; df = 3; 2-seitige asymptotische Signifikanz = 0,119).³²⁶ Hieraus kann gefolgert werden, dass weder der Verbleib im Ausbildungsbetrieb noch das Verlassen des Ausbildungsbetriebes zu einem Vorteil bzgl. des monatlichen Bruttoeinkommens führt.

Interessant ist ferner der Befund, dass an der Entscheidung, nach Abschluss des Studiums den Ausbildungsbetrieb zu verlassen, zu über 90 % die Absolventen (mit) beteiligt waren (inkl. beiderseitigen Einverständnisses). Die hierfür genannten Gründe (vgl. Tab.24) sowie die kritische Bewertung der betrieblichen Ausbildung von knapp zwei Dritteln der Absolventen (vgl. Tab. 18 und 77, Kap. 8.2.2) deuten insgesamt auf eine relativ hohe Unzufriedenheit mit den Ausbildungsbetrieben seitens eines Großteils der Studierenden bzw. Absolventen hin. Weitere Gründe für die Unzufriedenheit und folglich für das Verlassen des Ausbildungsbetriebes könnten auch Statuskonflikte sein, die sich möglicherweise zwischen den akademisch qualifizierten Auszubildenden bzw. Absolventen und den aus der Sicht zahlreicher Absolventen nicht ausreichend qualifizierten Ausbildern ergeben haben könnten. Diese Aspekte sollten in Nachfolgestudien seitens der DHfPG eingehender hinterfragt und untersucht werden.

8.2.4 Beschäftigungssituation und Verbleib im Arbeitsmarkt

Die nachfolgend diskutierten Ergebnisse beziehen sich auf die („gegenwärtige“) Beschäftigung der Absolventen zum Zeitpunkt der Befragung.³²⁷ Hierbei fällt zunächst auf, dass zwischen der ersten Tätigkeit nach dem Studienabschluss und der derzeitigen Tätigkeit bzgl. der Beschäftigungsform nur geringe Unterschiede bestehen. So hat beispielsweise der Anteil von Gelegenheitsarbeiten (Jobben), Traineeprogrammen und Praktika, Fort- und Weiterbildungen sowie weiteren Studiengängen nur um wenige Prozentpunkte abgenommen. Dage-

³²⁵ Bei beiden Gruppen (Gruppe 1 = Absolventen, welche nach Abschluss ihres Studiums noch in ihrem Ausbildungsbetrieb gearbeitet haben bzw. noch arbeiten; Gruppe 2 = Absolventen, welche nicht mehr in ihrem Ausbildungsbetrieb gearbeitet haben bzw. noch arbeiten) sind die drei am häufigsten genannten Einkommen mit 1.001.- bis 1.500.- EUR (Gruppe 1: 25,5 %; Gruppe 2: 19,5 %), 1.501.- bis 2.000 EUR (Gruppe 1: 30,7 %; Gruppe 2: 29,3 %) und mit 2.001.- bis 2.500.- EUR (Gruppe 1: 20,9 %; Gruppe 2: 18,8 %) gleich, jedoch liegen die relativen Prozentwerte bei der Gruppe 2 in diesen Einkommensbereichen (sowie den Bereichen 2.501.- bis 3.000.- EUR und 3.501.- bis 4.000.- EUR) unter den Prozentwerten der Gruppe eins. Nur in den unteren Einkommensgruppen (251.- bis 500.- EUR; 501.- bis 750.- EUR und 751.- bis 1.000.- EUR) sowie bei den höheren Einkommensgruppen (3.001.- bis 3.500.- EUR; 3.501.- bis 4.000.- EUR; 4.001.- bis 4.500.- EUR und 4.501.- bis 5.000.- EUR) liegen die relativen Prozentwerte der Gruppe 2 über den Werten der Gruppe 1.

³²⁶ Die beiden Gruppen unterscheiden sich auch nicht signifikant bzgl. der durchschnittlichen wöchentlichen Arbeitszeit (Gruppe 1: M = 36,79, SD = 7,22, MED = 40,0, Min = 9,0, Max = 50; Gruppe 2: M = 36,86, SD = 7,89, MED = 40,0, Min = 8,0, Max = 56, Levene-Test der Varianzgleichheit: F = 0,000, Signifikanz = 0,988; T-Test bei unabhängigen Stichproben für die Mittelwertgleichheit: T = -0,63, df = 238, Sig. 2-seitig = 0,950, Mittlere Differenz = -0,61, Standardfehler der Differenz = 0,98, 95 %-Konfidenzintervall der Differenz = untere -1,99 obere 1,87).

³²⁷ Die Absolventen haben im Durchschnitt 16,89 Monate (SD = 12,25) nach Studienende ihre „gegenwärtige“ Beschäftigung aufgenommen.

gen ist der Anteil der Erwerbstätigen im Angestelltenverhältnis (auf hohem Niveau) und der Selbstständigen (im Vergleich zu sonstigen Absolventenstudien mit gut einem Viertel auch auf hohem Niveau; Absolventenstudie Sachsen 5–6 % im ersten Jahr nach Studienabschluss; Lenz et al., 2010, S. 82) sowie der Beschäftigungssuchenden (mit 3,7 % auf niedrigem Niveau) relativ stabil geblieben. Als recht positiv ist der hohe, von 73 auf rund 80 % gestiegene Anteil der unbefristeten Verträge bei den Erwerbstätigen im Angestelltenverhältnis einzustufen, welcher im Vergleich zu Absolventen der Sportwissenschaften um vier (Emrich und Pitsch, 2003, S. 34) bis 20 Prozentpunkte (Hartmann-Tews & Mrazek, 2007, S. 24; Mrazek & Hartmann-Tews, 2010, S. 9) und Absolventen der KOAB-Studie um rund 10 Prozentpunkte (Schomburg, 2010, S. 24) höher liegt.

Bei den Ergebnissen zu den ausgeübten Berufen, den Wirtschaftszweigen/-bereichen sowie den hauptsächlichen Tätigkeiten in der gegenwärtigen Beschäftigung zeigt sich, dass der Anteil der Absolventen, welche im Dienstleistungsbereich beruflich tätig sind, von zuvor über 80 nochmals um rund 10 Prozentpunkte auf über 90 % angestiegen ist. Auch hierbei nehmen die Fitnessbranche und an diese angrenzende Branchen (z. B. Therapie, Reha, Tourismus) eine absolut dominierende Stellung ein (Steigerung von zuvor etwas über 50 % auf fast 70 %). Vergleichbar mit der Situation der Absolventen der Sportwissenschaften (Saarbrücker Diplom-Sportlehrer: 88,9 % Stellen mit Bezug zum Sportstudium, Emrich et al., 2003, S. 34; Absolventen der DSHS Köln: 77 % Beruf mit Sportbezug, Mrazek & Hartmann-Tews, 2010, S. 9), deuten diese Ergebnisse insgesamt auf einen hohen Bezug der besetzten Stellen zum Studium der Absolventen hin. Da der Arbeitsmarkt der Fitnessbranche³²⁸ jedoch begrenzt ist, ist es insbesondere für die zukünftigen Studienjahrgänge der DHfPG von Bedeutung, nach Studienabschluss generell die Option zu haben, innerhalb (ggf. auch außerhalb) der studiumsbezogenen Arbeitsmarktsegmente (Sport, Gesundheit etc.) einen Branchenwechsel vornehmen zu können. Dies scheint nur begrenzt bzw. für einen Großteil der Absolventen nicht möglich gewesen zu sein, worauf u. a. die Antworten („Berufschancen außerhalb der Fitnessbranche sehr begrenzt.“) einiger Absolventen auf die entsprechende offene Abschlussfrage hindeuten (vgl. Tab. 77 im Anhang). Inwiefern dies an den hochspezialisierten Studienprogrammen, insbesondere der sehr „fitnesslastigen“ sporttheoretischen und -praktischen Ausbildung, liegt, sollte ggf. in Folgestudien eingehender untersucht werden.

Mit zunehmender Dauer der Berufstätigkeit haben leitende Tätigkeiten von zuvor rund 25 auf etwas über 30 % zugenommen, jedoch dominieren nach wie vor, vergleichbar mit der HIS-Absolventenbefragung (Briedis, 2007b, S. XI), die Positionen ohne Leitungsfunktion. Dies

³²⁸ Daten und Informationen zur Fitnessbranche sind beim Deutschen Sportstudioverband (2009; 2011), Ludwig & Gronau (2011) sowie Masterson McNeil, Ablondi, Rutgers & O’Kane(2005) zusammengefasst.

könnte insbesondere für die Absolventen unbefriedigend sein, die nach Studienabschluss anderweitig (d. h. außerhalb ihres Ausbildungsbetriebes) eine Beschäftigung gesucht haben, denn hier haben über 90 % dieser Personen u. a. eine leitende Position als Erwartung an die neue Beschäftigung angegeben. Hiermit könnte auch zu begründen sein, weshalb im Vergleich zur KOAB-Studie (83 %; Schomburg, 2010, S. 26) weniger Absolventen (rund 60 %) der vorliegenden Arbeit ihre gegenwärtige Erwerbstätigkeit (zusammenhängend mit der Frage, welches Abschlussniveau für die gegenwärtige Tätigkeit am besten geeignet sei) als niveaoadäquate Beschäftigung einstufen.

Das Einkommen der Absolventen der vorliegenden Arbeit unterscheidet sich zwischen der ersten Beschäftigung und der derzeitigen Beschäftigung nach Studienabschluss signifikant (wodurch Hypothese 8 bestätigt wird: „Es besteht ein Unterschied zwischen dem monatlichen Bruttoeinkommen der ersten Beschäftigung nach Studienabschluss und dem monatlichen Bruttoeinkommen der derzeitigen Beschäftigung nach Studienabschluss“).³²⁹ Dennoch liegt auch Letzteres bei einer durchschnittlichen Arbeitszeit von 35,8 Stunden pro Woche (SD = 8,73)³³⁰ mit dem „konstruierten“ Mittelwert³³¹ von rund 2.071 EUR eindeutig unter dem durchschnittlichen Einkommen vollzeitbeschäftigter Hochschulabsolventen entsprechender allgemeiner Vergleichsstudien.³³² Ebenso werden in der Absolventenstudie über die Diplom-Gesundheitswirte der Hochschule Magdeburg-Stendal in Teilbefunden höhere Einkommen ausgewiesen, denn hier verfügt etwas mehr als ein Drittel der Absolventen über ein monatliches Bruttoeinkommen von über 2.400 EUR (Baumgarten, Hartmann & Schulze, S003, S. 43) gegenüber etwas mehr als einem Viertel der Absolventen, die über ein monatliches Bruttoeinkommen von über 2.500 EUR verfügen. Der durchschnittliche Bruttojahresverdienst von Vollzeitbeschäftigten im Bereich der marktbestimmten Dienstleistungen³³³ lag im Jahr 2010

³²⁹ Häufigste Einkommensklassen (EK-KL) des derzeitigen Einkommens bei 16 EK-KL: 25,6 % EK-KL6 = 1.501 bis 2.000 EUR bei einer Arbeitszeit von 38,2 Std., SD = 5,97; 20,2 % EK-KL7 = 2.001 bis 2.500 EUR bei einer Arbeitszeit von 39,27 Std., SD = 3,2; 13,1 % EK-KL5 = 1.001 bis 1.500 EUR bei einer Arbeitszeit von 31,2 Std., SD = 8,54; 10,1 % EK-KL8 = 2.501 bis 3.000 EUR bei einer Arbeitszeit von 38,77 Std., SD = 2,96. Verteilung bei vier zusammengefassten EK-KL: 15,5 % EK-KL1 = bis 1.000 EUR; 58,9 % EK-KL2 = über 1.000 bis 2.500 EUR; 20,2 % EK-KL3 = über 2.500 bis 4.000 EUR; 5,4 % EK-KL4 = über 4.000 EUR.

³³⁰ Bzgl. der Arbeitsstunden ergeben sich keine signifikante Unterschiede zwischen der ersten und der gegenwärtigen Beschäftigung (Wilcoxon-Test $Z = -1,362$, 2-seitige Signifikanz = 0,173) so dass Hypothese 9 („Es besteht ein Unterschied zwischen der Arbeitszeit in Stunden pro Woche bei der ersten Beschäftigung nach Studienabschluss und der Arbeitszeit in Stunden pro Woche bei der derzeitigen Beschäftigung nach Studienabschluss“) nicht bestätigt werden kann.

³³¹ Hierzu wurden wiederum die mittleren Werte der einzelnen Einkommensklassen (EK-KL) verwendet (z. B. 1.750 EUR für EK-KL sechs). Bei einer Arbeitszeit von mindestens 40 Stunden pro Woche liegt das Einkommen bei rund 2.127 EUR. Bei der Berechnung mit den oberen Werten der einzelnen Einkommensklassen (z. B. 1.750 EUR für EK-KL sechs) ergibt sich ein Mittelwert von rund 2.299 EUR bzw. bei einer Arbeitszeit von mindestens 40 Stunden pro Woche ein Mittelwert von rund 2.356 EUR.

³³² KOAB-Studie: 3.049 EUR 1,5 Jahre nach Studienabschluss, Schomburg, 2010, S. 26; HIS-Absolventenbefragung: 37.250 EUR (FH) bzw. 37.500 EUR (Uni) in der „aktuellen Stelle“ traditionelle Abschlüsse, 33.650 EUR (FH) bzw. 27.700 EUR (Uni) Bachelorabschlüsse, Rehn et al., 2011, S. 321; Absolventenbefragung Rheinland-Pfalz: 2.824 EUR Bachelorabsolventen bei einer Aufteilung von rund 45 % zwischen 2.501 und 3.500 EUR und 20 % über 3.500 EUR, Neßler, Oestreicher, Berg & Strübig, 2010, S. 42).

³³³ Die Mehrheit der Absolventen kann aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit sowohl für die Zeit während als auch für die nach Abschluss des Studiums in den Wirtschaftsbereich der marktbestimmten Dienstleistungen eingeordnet werden. Zur weiteren Abgrenzung des Dienstleistungssektors in Deutschland sei an dieser Stelle exemplarisch auf Niebel (2010) verwiesen.

für das gesamte Bundesgebiet bei 42.654 EUR und für Dienstleistungen im Gesundheits- und Sozialwesen bei rund 40.439 EUR (Statistisches Bundesamt, 2011b) und somit ebenfalls deutlich über den erzielten Einkommen der Absolventen der vorliegenden Arbeit.³³⁴ Lediglich beim Vergleich mit Absolventen von Berufsakademien bzw. dualer Studiengänge ergeben sich bzgl. einzelner Einkommensklassen vergleichbare Ergebnisse.³³⁵ So verdienen rund 26 % der Absolventen der Berufsakademie Sachsen ein bis unter zwei Jahre nach Studienabschluss monatlich über 2.500 EUR brutto (Krempkow et al., 2008, S. 69). Ob Absolventen dualer Studienabschlüsse generell ein geringeres Einkommen erzielen als Absolventen klassischer Studienabschlüsse, lässt sich aufgrund des aktuellen Forschungsstandes zu dualen Studiengängen nicht eindeutig verifizieren. Aufgrund der stetigen Zunahme dualer Studiengänge sollte diese differenzierte Betrachtung unbedingt in die Absolventenforschung aufgenommen werden.

Inwiefern das Einkommen der Absolventen der vorliegenden Arbeit für die deutsche Fitnesswirtschaft (in der fast 70 % der Absolventen beschäftigt sind) adäquat ist, lässt sich empirisch nicht überprüfen, da hier in den entsprechend publizierten Branchendaten keine Hinweise auf Einkommen respektive Verdienstmöglichkeiten aufgeführt werden (Deutscher Sportstudioverband [DSSV], 2009, 2011; Ludwig & Gronau, 2011; Masterson McNeil, Ablondi, Rutgers & O’Kane, 2005). Ebenso liegen nur eingeschränkt verwertbare oder keine aktuellen Angaben zum Einkommen von Absolventen der Sportwissenschaften vor, weshalb ein direkter Einkommensvergleich mit dieser korrespondierenden Fachrichtung (vgl. Kap. 4.1.3) nicht möglich ist.³³⁶

In diesem Kontext sei nochmals angemerkt, dass zwischen den einzelnen Absolventenstudien zum Teil erhebliche methodische Unterschiede bestehen (unterschiedliche Zeitspannen zwischen Studienabschluss und Befragung, Angabe zum Einkommen in Klassen oder genaue Zahl, als Jahres- oder Monatsgehalt, brutto oder netto) und Einkommensvergleiche daher z. T. nur eingeschränkt möglich sind. Außerdem ist anzumerken, dass Berufsanfänger durchaus bereit sein können, temporär ein „geringeres“ Einkommen zu akzeptieren, wenn die Beschäftigung ansprechend und inhaltlich affin zu den Studienschwerpunkten ist und außerdem die persönliche Weiterentwicklung ermöglicht. Da die Studiengänge der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG noch recht neu sowie deren Absolventen zum Großteil in einer speziellen, zum Teil sich noch professionalisierenden Branche tätig sind, bleibt es auch ins-

³³⁴ Im gesamten Dienstleistungsbereich lag der Bruttomonatsverdienst bei Angestellten mit Hochschulabschluss 2005 im früheren Bundesgebiet bei Frauen bei 4.353 EUR und bei Männern bei 5.625 EUR sowie in den neuen Ländern bei Frauen bei 3.237 EUR und bei Männern bei 3.877 EUR (Genesis-Online-Datenbank des Statistischen Bundesamtes).

³³⁵ Auch wenn ein Vergleich aufgrund des mäßigen Forschungsstandes von Absolventenstudien dualer Studiengänge nur begrenzt möglich ist,

³³⁶ So ist es beispielsweise nicht nachvollziehbar, wieso die Deutsche Sporthochschule Köln Nettoeinkommen abfragt und angibt (Mrazek, & Hartmann-Tews, 2010, S. 11), da dies nicht nur grundsätzlich unüblich ist, sondern auch aufgrund der Einflüsse der Besteuerung kein sinnvolles interindividuelles Vergleichsmaß darstellt. Dieser Sachverhalt sollte bei zukünftigen Absolventenstudien im Bereich der Sportwissenschaften ggf. stärker beachtet werden.

gesamt abzuwarten, wie sich die Einkommen zukünftiger Absolventen der DHfPG weiter entwickeln.

Die Beurteilung der Beschäftigungssituation bzw. des beruflichen Erfolges ist nach Teichler (2003, S. 146) in „horizontaler Hinsicht“ außer von einer studienfachaffinen Tätigkeit u. a. von der Verwendung der im Studium erworbenen Kompetenzen (vgl. Kap. 4.1) abhängig. Ein sehr hoher Anteil, konkret annähernd 85 % der Absolventen der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG, greift bei der Erledigung seiner beruflichen Aufgaben auf seine im Studium erworbenen Kompetenzen zurück (mindestens zum Teil; rund 53 % in höherem Maße, knapp 32 % zum Teil). Diese Ergebnisse sind nahezu identisch mit denen der KOAB-Studie (Schomburg, 2010, S. 24 und S. 27). Auffallend ist in diesem Kontext jedoch der zentrale, hierzu möglicherweise konträre Befund, dass zwischen dem Niveau der einzelnen Kompetenzvariablen (vgl. Tab. 38) nach Studienabschluss und den in der gegenwärtigen Erwerbstätigkeit geforderten Kompetenzen keine Korrelationen bestehen (vgl. Tab. 40), wie dies auch deutlich in Abbildung 12 zu sehen ist (so dass Hypothese 11: „Es besteht ein Zusammenhang zwischen den von den Absolventen selbst eingeschätzten, im Studium erworbenen Kompetenzen und den im Arbeitsmarkt geforderten Kompetenzen“ nicht bestätigt wird). In diesem Zusammenhang muss allerdings kritisch hinterfragt werden, inwieweit die Studierenden generell in der Lage sind, ihre eigenen Kompetenzen zu beurteilen, und ihr „Selbstbild“ ggf. einer Fehleinschätzung bzw. Selbstüberschätzung unterliegt.

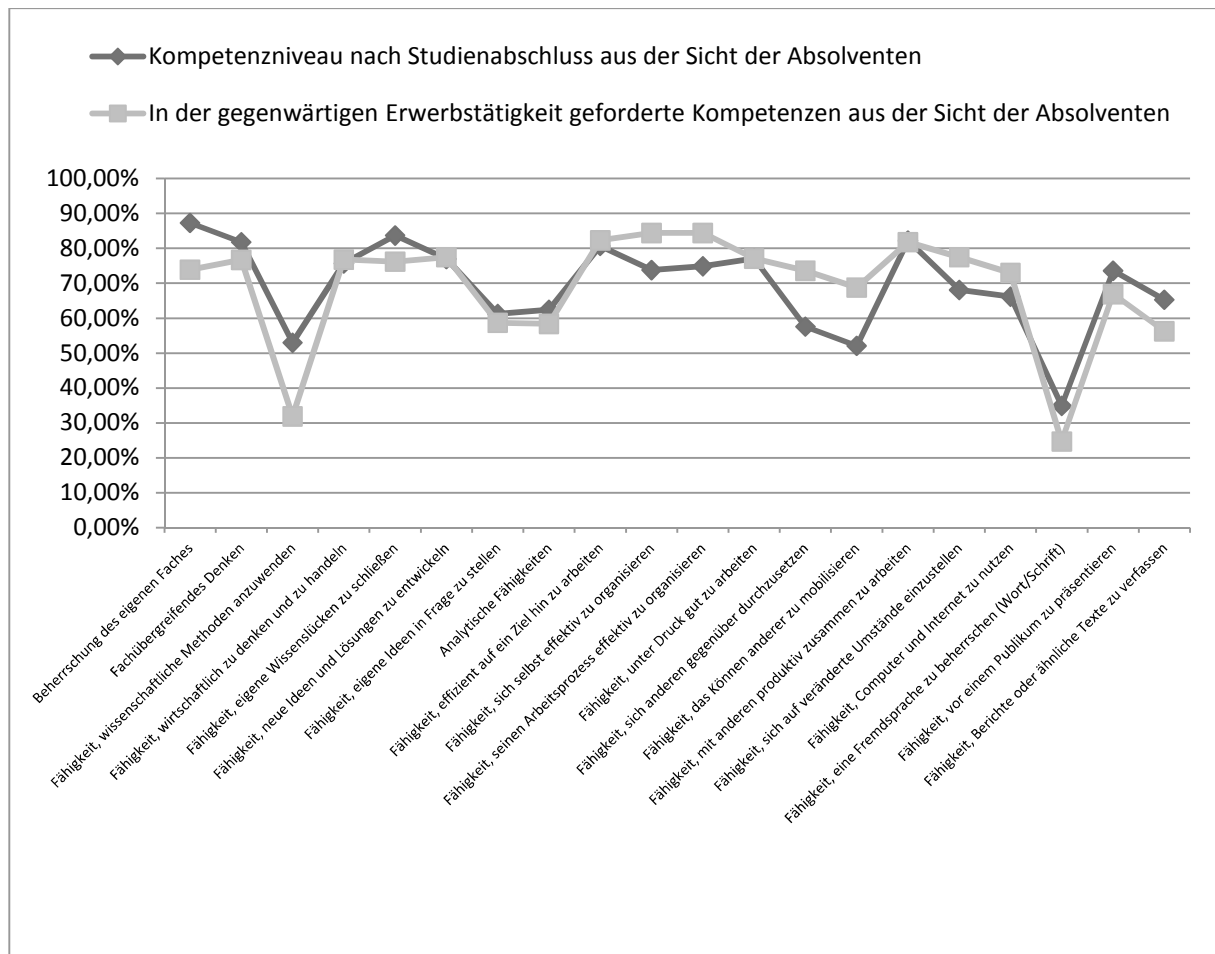


Abb. 12: Ausmaß des Kompetenzniveaus nach Studienabschluss und Maß der in der gegenwärtigen Erwerbstätigkeit geforderten Kompetenzen, jeweils aus der Sicht der Absolventen (die prozentualen Anteile berücksichtigen die beiden jeweils zusammengefassten höchsten Skalenniveaus)

Diese Befunde stützen die bereits im Kontext der Rekrutierungskriterien getroffene Empfehlung (vgl. Kap. 8.2.3), dass die DHfPG ergänzend zu den Absolventen auch die für die Absolventen relevanten Entscheidungsträger des Beschäftigungssystems bzgl. deren tatsächlicher beruflicher (Kompetenz-)Anforderungen befrage. Auch in Bezug auf ausgewählte zentrale Aspekte im Beruf scheint die „reale“ Arbeitswelt nicht ganz mit den Erwartungen der Absolventen übereinzustimmen, denn bei der Betrachtung des Zusammenhangs zwischen den für die Absolventen wichtigen Aspekten im Beruf und den in der gegenwärtigen beruflichen Situation tatsächlich zutreffenden Aspekten des Berufs (jeweils definiert über 17 spezielle Variablen; vgl. Tab. 47) ergeben sich keine signifikanten Korrelationen (so dass Hypothese 13: „Es besteht ein Zusammenhang zwischen den für die Absolventen wichtigen Aspekten im Beruf und den von den Absolventen selbst eingeschätzten Aspekten des Berufs, die auf die gegenwärtige berufliche Situation tatsächlich zutreffen“ nicht bestätigt wird). Bei dem Aspekt „hohes Einkommen“ zeigt sich hierbei die größte Differenz (vgl. Abb. 13).

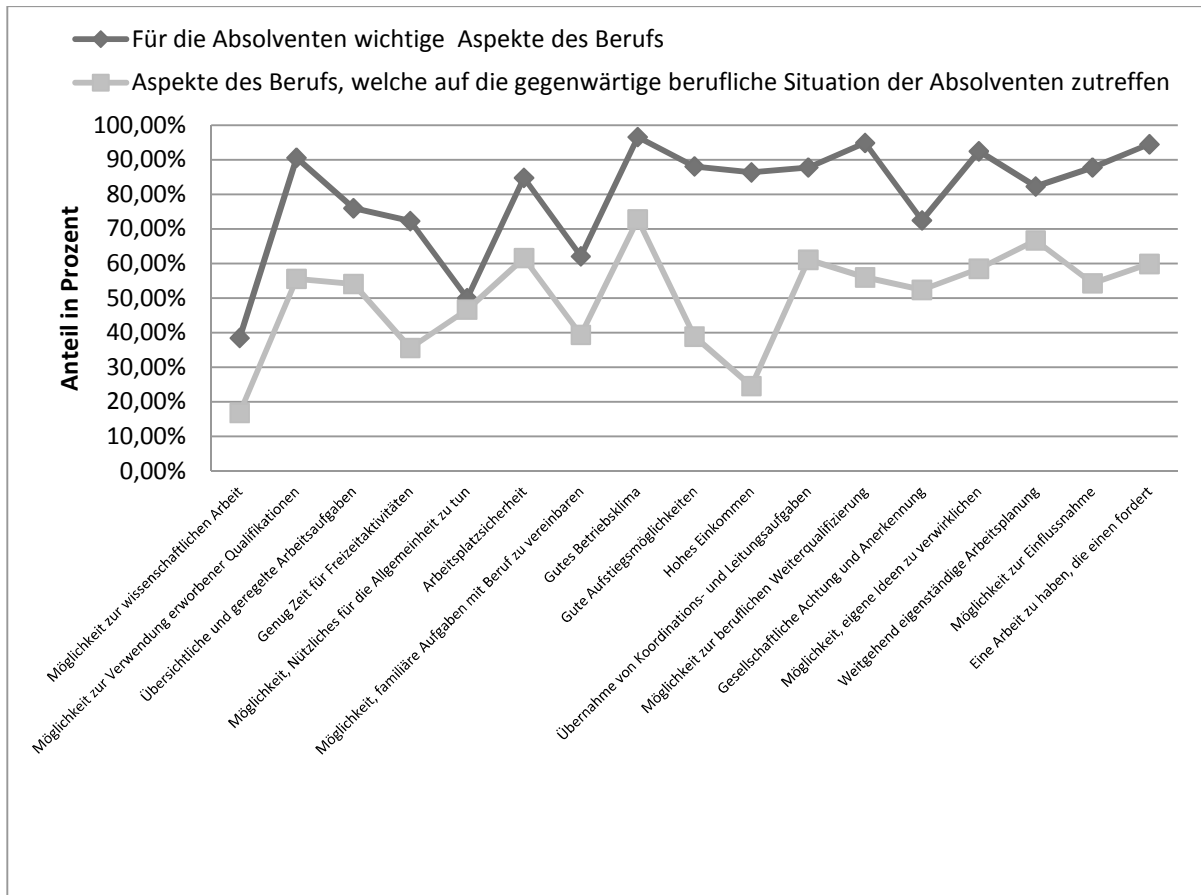


Abb. 13: Für die Absolventen wichtige Aspekte im Beruf (die prozentualen Anteile berücksichtigen die beiden jeweils zusammengefassten höchsten Skalenwerte)

Betrachtet man den Übergang vom Studium in den Beruf (vgl. Kap. 8.2.3) sowie die Beschäftigungssituation und den Verbleib im Arbeitsmarkt, ergibt sich für die Absolventen der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG zusammengefasst ein mit dem Stadienmodell von Teichler und Schomburg (2008, S. 6; vgl. Abb. 6, Kap. 4.1.2.6) vergleichbares Bild (vgl. Abb. 14). Einen wesentlichen Unterschied des spezifischen Bildes des Übergangs und der Beschäftigung der Absolventen der vorliegenden Arbeit stellt allerdings die Option der (Weiter-)Beschäftigung im Ausbildungsbetrieb dar, welche sich für die Absolventen aus dem dualen Studienmodell ergibt (vgl. Abb. 14).

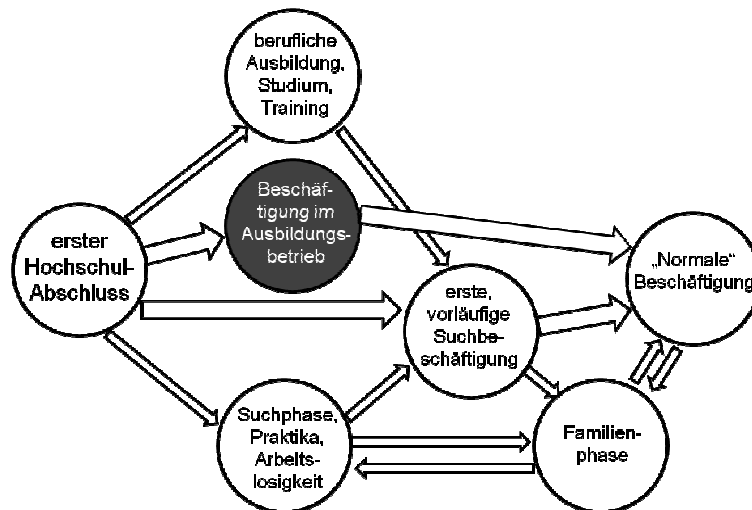


Abb. 14: Stadienmodell des Übergangs nach dem ersten Hochschulabschluss nach Teichler und Schomburg (2008, S. 6), modifiziert bzgl. des dualen Studiums

Alles in allem kann in Anlehnung an die Dimensionen und Indikatoren einer adäquaten Beschäftigung bzw. des beruflichen Erfolges von Hochschulabsolventen (Burkhardt, Schomburg & Teichler, 2000, S. 17–18; Teichler, 2003, S. 145–146) auf der Basis der vorliegenden Befunde für die Mehrheit der Absolventen der BSA – Privaten BA bzw. DHfPG in horizontaler Hinsicht eine adäquate Beschäftigungssituation (gemessen an einer überwiegend studienfachaffinen Tätigkeit und überwiegenden Verwendung der im Studium erworbenen Kompetenzen) und in vertikaler Hinsicht eine inadäquate Beschäftigungssituation (gemessen an einer überwiegend nicht leitenden Position und einem überwiegend unter den hochschulspezifischen Vergleichsdaten liegenden Einkommen) konstatiert werden. Dieser Befund ist insofern von großer Bedeutung, als „Einkommensunterschiede ... als zentraler Maßstab für die finanziellen Anreize für den Einzelnen, weiter in Bildung zu investieren“, gelten und „einige der deutlichsten Hinweise darauf [liefern], ob das Angebot an Hochqualifizierten der Nachfrage entspricht“ (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2010, S. 135-136). Die inadäquate Beschäftigungssituation in vertikaler Hinsicht lässt den Schluss zu, dass die Investitionen in eine Ausbildung im Tertiärbereich für die Absolventen der vorliegenden Arbeit keinen finanziellen Vorteil gegenüber einer Berufsausbildung bringen (zumindest für den untersuchten Zeitraum; inwiefern sich dies mit zunehmender Dauer der Berufstätigkeit verändert, kann anhand der vorliegenden Arbeit nicht beurteilt werden). Dies könnte auch der Grund dafür sein, dass bei gut der Hälfte der Absolventen die gegenwärtige berufliche Situation (alles in allem) nicht den Erwartungen entspricht, die sie bei Studienbeginn hatten und gut die Hälfte der Absolventen nicht bzw. nur zum Teil mit der beruflichen Situation insgesamt zufrieden ist. Andererseits beurteilt immerhin ein Fünftel der Absolventen seine gegenwärtige berufliche Situation im Vergleich zu den Erwartungen zu Studienbeginn sogar

als besser sowie ein Viertel als voll und ganz diesen entsprechend, und fast die Hälfte der Absolventen ist mit der beruflichen Situation insgesamt zufrieden.

Es wäre für eine noch verhältnismäßig junge Hochschule mit recht speziellen Studienabschlüssen auch eher vermessen und unrealistisch, eine unbefristete, studienfachaffine Vollzeitbeschäftigung in leitender Position mit einem hohem Einkommen für die überwiegende Mehrheit oder gar für alle Absolventen zu erwarten. Hierbei gilt es ferner zu bedenken, dass die aufgeführten objektiven Indikatoren nicht als alleinige „Erfolgskriterien“ gelten (Teichler, 2003, S. 146), sondern der Berufserfolg von Hochschulabsolventen auch durch subjektive Maße für den Berufserfolg (z. B. berufliche Zufriedenheit) sowie durch die (subjektive) Einschätzung des Zusammenhangs zwischen Studium und Beruf indiziert wird (Krempkow et al., 2008, S. 66–67). Nicht zuletzt muss die Beschäftigungssituation der Absolventen der vorliegenden Arbeit auch im Kontext der allgemein und insbesondere auch für den Bereich des Gesundheitswesens³³⁷ geführten Diskussionen um Höherqualifizierung und Akademisierung sowie des allgemeinen Trends zu immer höheren Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem betrachtet werden (Kälble, 2006, S. 213–233). Im Gegensatz zu traditionell-etablierten Branchen, Wirtschaftsbereichen und Professionen steht der Prozess der Höherqualifizierung und Akademisierung sowie der gesellschaftlichen Verankerung (Göbel, 2006, S. 172) in den zentralen Beschäftigungsbereichen der Absolventen der vorliegenden Arbeit (insbesondere auch in der Fitnessbranche) vielmehr noch am Anfang. So wird das Gesundheitswesen respektive die Gesundheitswirtschaft einerseits als eine große wirtschaftliche Chance gesehen, in der „mehr und mehr Menschen dazu bereit sind, für ... Gesundheit auch verstärkt private Mittel einzusetzen“ (Evans & Hilbert, 2006, S. 193), und u. a. auch deshalb ein hoher bzw. steigender Arbeitskräftebedarf besteht (Evans & Hilbert, 2006, S. 197). Andererseits werden die benötigten und geforderten (hoch-)qualifizierten Fachkräfte vielfach mit unzureichenden Arbeitsbedingungen konfrontiert (Evans & Hilbert, 2006, S. 200). Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bestätigen eindeutig, dass eine Akademisierung, nach Kälble (2006, S. 219) „definiert als Anhebung einer beruflichen Ausbildung auf Hochschulniveau bzw. als Verlagerung von Ausbildungen aus dem außerhochschulischen in den hochschulischen Bildungssektor“, nicht zwangsläufig und direkt zu leitenden Positionen und hohem Einkommen und somit insgesamt zu einem hohen vertikalen Berufserfolg führen muss.³³⁸

³³⁷ In diesen Bereich ist die absolute Mehrzahl der Absolventen der vorliegenden Arbeit einzuordnen, zumal nach Kälble (2006, S. 216) die Grenzen zwischen den Angeboten von ‚Wellness‘ und ‚Fitness‘ und dem klassischen Gesundheitswesen immer mehr verschwimmen. Hinzu kommt, dass nach Evans und Hilbert (2006, S. 193) ein Paradigmenwechsel vom Gesundheitswesen zur Gesundheitswirtschaft stattgefunden hat.

³³⁸ Auch wenn nach dem OECD-Bericht „Bildung auf einen Blick 2010“ Investitionen in Ausbildungen im Tertiärbereich, gemessen an deren Kapitalwert, im Durchschnitt in allen OECD-Ländern einen finanziellen Vorteil bringen (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2010, S. 153).

8.2.5 Zusammenhang studienbezogener Determinanten und beruflicher Erfolg

Neben der Hochschule ist es insbesondere für die Absolventen sowie für zukünftige Studierende von großer Bedeutung, welchen Einfluss die spezifischen Merkmale der Studiengänge, die individuellen Studienleistungen und sonstige Determinanten des Studiums auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt sowie den Berufserfolg haben.

Merkmale der Studiengänge

Bei der Mehrzahl der Studiengänge deutscher Hochschulen besteht für die Studierenden die Möglichkeit, die Inhalte und somit das Profil der Studiengänge (zumindest begrenzt) nach bestimmten vorgegebenen Schwerpunkten individuell zu wählen bzw. zu gestalten. Die Absolventenstudien von Emrich (1988), Emrich und Pitsch (1994, 2003) sowie Emrich, Fröhlich, Nachtigall et al. (2010) deuten allerdings darauf, dass die Studieninhalte in der Sportwissenschaft „keinen signifikanten Einfluss auf den beruflichen Einstieg in den Arbeitsmarkt haben“ (Emrich, Fröhlich, Nachtigall et al., 2010, S. 29). Da eine solche individuelle Gestaltungsmöglichkeit bei den untersuchten Studiengängen der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG nicht besteht und sich demzufolge die Studienabschlüsse bzgl. der Inhalte zwischen den einzelnen Absolventen inhaltlich nicht unterscheiden, konnte dieser Faktor in der vorliegenden Arbeit nicht untersucht werden. Dessen ungeachtet gaben die Absolventen zu etwas mehr als der Hälfte an, dass die Fachrichtung des Studiengangs aus ihrer Sicht ein wichtiger Aspekt für den Arbeitgeber bei der Entscheidung, sie zu beschäftigen, gewesen sei (bei rund 19 % immerhin teilweise; lediglich bei rund 18 % unwichtig). Jedoch ist dieser Befund insofern nicht außergewöhnlich, als die Mehrheit der Absolventen nach Abschluss des Studiums eine studienfachaffine Tätigkeit ausübt, wie dies bereits an anderer Stelle erörtert wurde. Dagegen scheinen praktische respektive berufliche Erfahrungen, die durch das duale Studienkonzept von allen Absolventen (mehr oder weniger) während des Studiums gesammelt wurden, ein für den beruflichen Erfolg relevantes Merkmal der Studiengänge zu sein, denn diese praktischen Erfahrungen waren bei über drei Vierteln der Absolventen für den Arbeitgeber ein wichtiger Aspekt bei der Entscheidung die Absolventen zu beschäftigen. Analog signifikante Befunde sind auch bei diversen Absolventenstudien der Studiengänge der Sportwissenschaften zu konstatieren, wie dies von Emrich, Fröhlich, Nachtigall et al. (2010, S. 16–17) im Überblick aufgezeigt wird. Bezüglich der im Studium erworbenen Kompetenzen fällt in der vorliegenden Arbeit ferner auf, dass nicht Fachkompetenzen, sondern hauptsächlich so genannte Schlüsselqualifikationen in der Erwerbstätigkeit von den Arbeitgebern gefordert werden – ein Befund, welcher sich wiederum mit anderen Absolventenstudien deckt (Briedis, 2007b, S. V).

Studienleistungen

Die Abschlussnote scheint auf den Übergang in eine berufliche Beschäftigung nach dem Studienabschluss für die Mehrheit der Absolventen keinen entscheidenden Einfluss zu haben. Dies begründet sich dadurch, dass bei einem hohen Anteil (knapp 60 %) der Absolventen (aus deren Sicht) dieser Aspekt bei der Entscheidung der Arbeitgeber, die Absolventen zu beschäftigen, unwichtig war (wichtig nur bei rund 10 %) und kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Abschlussnote und der Suchdauer besteht (Korrelation nach Pearson: $r = 0,14$, 2-seitige Signifikanz = $0,129$). Lediglich die Abschlussnoten der Absolventen, welche nach dem Studium arbeitslos waren ($M = 2,84$), unterscheiden sich signifikant (Mann-Whitney-U-Test: $Z = -2,82$, 2-seitige Signifikanz = $0,005$) von den Abschlussnoten der Absolventen, welche nach dem Studium nicht arbeitslos ($M = 2,6$) waren. Auch wenn der Einfluss der Studiendauer in ähnlicher Weise zu beurteilen ist (Zusammenhang Studiendauer und Suchdauer Korrelation nach Pearson: $r = 0,048$, 2-seitige Signifikanz = $0,608$; Zusammenhang Studiendauer und Arbeitslosigkeit bei $M = 6,07$ und $M = 6,12$ Mann-Whitney-U-Test: $Z = -1,92$, $p = 0,055$), sollte hierbei allerdings beachtet werden, dass nur ganz wenige Absolventen (5,6 %) ihr Studium nicht in der Regelstudienzeit von 6 Semestern erfolgreich absolviert haben. Ungeachtet dessen decken sich die Befunde zum Einfluss der individuellen Studienleistungen (Abschlussnote und Studiendauer) mit den Ergebnissen der Studien von Emrich (1988), Emrich und Pitsch (1994, 2003) sowie Emrich, Fröhlich, Nachtigall (2010). Abschließend seien jedoch Studierende (der DHfPG) „gewarnt“, aus diesen Ergebnissen abzuleiten, dass „Leistung“ im Studium und damit zusammenhängend die Noten und die Studiendauer völlig bedeutungslos seien.

8.2.6 Qualitätsentwicklung und strategische Hochschulsteuerung

Nach Weiler (2007, S. 193) müssen insbesondere private Hochschulen „ein vergleichsweise stärkeres Interesse an Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle“ als öffentliche Hochschulen haben, da die privaten Hochschulen „konstitutionell stärker gefährdet sind und dieser Gefahr durch eine möglichst glaubwürdige und transparente Qualitätskontrolle“ begegnet werden muss (vgl. Kap. 3.2). Unter Beachtung der rechtlichen und hochschulpolitischen Grundlagen zum Qualitätsmanagement³³⁹ sowie ausgewählter Publikationen (vgl. Kap. 4.3) soll daher abschließend der mögliche Nutzen der Ergebnisse der Absolventenstudie der vorliegenden

³³⁹

§ 5 Hochschulgesetz des Saarlandes (Gesetz Nr. 1556 über die Universität des Saarlandes (Universitätsgesetz – UG) vom 23.06.2004 (ABl. Saarland 2004,38, S. 1782 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 10.02.2010 (Saarland, 2010): Absatz (4): „Die Universität trifft in einer Ordnung Bestimmungen über die Bewertungsverfahren und über die Veröffentlichung der daraus gewonnenen Ergebnisse“. Wissenschaftsrat (2006, S. 7): „Die Hochschule verfügt über geeignete Steuerungsverfahren zur Umsetzung der Evaluationsergebnisse und Qualitätsentwicklung.“ Akkreditierungsagenturen: Beispiel: „Bei einer erneuten Akkreditierung wird insbesondere auf die studiengangsbezogenen Ergebnisse fokussiert. Dabei werden u.a. die Einlösung von Ausbildungs- und Qualifikationsprofilen, die Umsetzung der Evaluationsergebnisse, der Studienerfolg und der Verbleib der Absolvierenden auf dem Arbeitsmarkt überprüft“ (Agentur für Studiengänge im Bereich Gesundheit und Soziales, 2011, S. 4).

Arbeit für die Qualitätsentwicklung und die strategische Hochschulsteuerung der DHfPG diskutiert werden.

Da Evaluationsmaßnahmen aus fachlicher Sicht nur dann Sinn machen, wenn Möglichkeiten bestehen, auf Ergebnisse zu reagieren und (bzgl. Qualitätsentwicklung und strategischer Hochschulsteuerung) förderliche Veränderungen einzuleiten (Rindermann, 2003b, S. 409), werden in Anlehnung an Ewell (1983), Arnold (2003) und die HRK (2007c, S. 11) sowie unter Beachtung des (gesamten) Qualitätsmanagementkonzeptes der DHfPG (vgl. Kap. 3.3) folgende generellen strukturellen Maßnahmen für die Absolventenstudien der DHfPG empfohlen:

Kurz-/mittelfristig:

- Die Ergebnisse sollten zusätzlich bzw. ergänzend zu der vorliegenden Forschungsarbeit zielgruppen- und themenspezifisch aufbereitet werden. Dies ermöglicht eine Reduzierung der Datenmenge und/oder eine Fokussierung auf bestimmte Frage- und Problemstellungen, auch nach Bereichen der Hochschule (akademische Leitung, Fachbereiche, Geschäftsleitung, Hochschulverwaltung, Marketing etc.), sowie eine Verbindung mit Daten aus sonstigen Qualitätssicherungsmaßnahmen (z. B. Lehrveranstaltungsevaluation; vgl. Kap. 3.3).
- Gemäß den Standards des Joint Committee on Standard for Educational Evaluation und Sanders (2006) sollten alle Nutzergruppen an der Diskussion der Ergebnisse beteiligt werden. Dies kann beispielsweise über Foren (z. B. Gesamtforum auf Leitungsebene, Unterforen auf Bereichsebene) organisiert werden.
- Die Hochschulleitung sollte gemäß den Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (HRK, 2006d) sowie den gesetzlichen Vorgaben des saarländischen Universitätsgesetzes (Saarland 2010) aus den Ergebnissen Schlussfolgerungen und Konsequenzen ziehen und ihre strategischen Entscheidungen zu Studium und Lehre auf der Basis dieser Ergebnisse begründen.
- Die Ergebnisse sollten (ggf. zielgruppen- und/oder themenspezifisch) veröffentlicht werden. Damit würden zum einen die gesetzlichen und hochschulpolitischen Vorgaben bzw. Leitlinien³⁴⁰ sowie die Erwartungen der Absolventen erfüllt. Zum anderen könnte sich dies auch positiv auf die „Vertrauenskosten“ (Dillman, 2000, S. 9–21; Emrich & Pitsch, 2009, S. 19–36) und somit auch auf künftige (Online-)Befragungen auswirken, wie dies in Kapitel 8.1 bereits eingehender diskutiert wurde.

³⁴⁰ U. a. europäische Standards und Leitlinien von ENQA (HRK, 2006d, S. 30); ländergemeinsame Vorgabe auf der Ebene der KMK (KMK, 2005, S. 7); Inhalt UG Saarland: § 5 des Gesetzes über die Universität des Saarlandes vom 23.06.2004, zul. geänd. durch Gesetz vom 10.02.2010.

Mittel-/langfristig:

- Die Absolventenbefragung sollte innerhalb des gesamten Qualitätsmanagement-Konzeptes der DHfPG als ein zentrales Instrument der Qualitätssicherung etabliert werden (vgl. Abb. 5, Kap. 3.3). Hierbei wäre seitens der Hochschulleitung genau festzulegen, mit welchem Design (Kohorten- und/oder Längsschnittdesign) und in welchen zeitlichen Abständen (Zeitreihen) die Absolventenbefragungen zukünftig durchgeführt werden sollen (vgl. HIS-Konzept Kap. 4.1.2.3).
- In diesem Kontext muss die Hochschulleitung entsprechend den Ausführungen von Kromrey (2005, S. 19) auch entscheiden, welches Paradigma (Forschung, Kontrolle, Entwicklung) die entscheidende Grundlage für das Erkenntnisinteresse sein soll.
- Mit zunehmenden Fallzahlen ist ein stärkerer Vergleich zwischen den einzelnen Studienabschlüssen (Fitnessökonomie, Fitnesstraining, Ernährungsberatung, Gesundheitsmanagement und Sportökonomie) sowie den Abschlussarten (Diplom, Bachelor und Master) zu empfehlen.
- Außerdem sollte in Erwägung gezogen werden, neben der Befragung der Absolventen eine solche der Studienabbrecher und der Gescheiterten durchzuführen, um auch deren retrospektive Bewertung des Studiums sowie deren berufliche Entwicklung vergleichend nachvollziehen zu können (Emrich & Pitsch, 2003, S. 39).

Nachfolgend werden auf der Basis der zentralen Ergebnisse der vorliegenden Absolventenstudie, gegliedert in Anlehnung an die allgemeinen Ausführungen von Janson (2008, S. 64–65), Empfehlungen zusammengefasst, welche für die Qualitätsentwicklung sowie die strategische Steuerung der DHfPG eine Rolle spielen könnten. Hierbei ist zu betonen, dass es in Verbindung mit den zuvor empfohlenen strukturellen Maßnahmen letztendlich an der DHfPG liegt zu entscheiden, welche Relevanz die einzelnen Empfehlungen haben und welche Konsequenzen hieraus tatsächlich abzuleiten sind.

Empfehlungen für die Studiengangentwicklung

- Die BSA – Private BA bzw. die DHfPG scheint mit ihren Studiengängen bestimmte, auch in der Literatur beschriebene, Kennzeichen privater (vgl. Kap 2.4.2) und dualer (vgl. Kap. 2.5.3) Hochschulen aufzuweisen. Dies zeigt sich insbesondere an dem von den Absolventen konstatierten hohen Praxisbezug des Studiums, an der hohen Anzahl an Absolventen, welche ihr Studium in der Regelstudienzeit abgeschlossen haben, und an der im Vergleich zum Bundesdurchschnitt geringen Abbrecherquote. Dies sollte beibehalten, ggf. sogar noch weiter ausgebaut bzw. herausgestellt werden. Hierbei muss jedoch gewährleistet werden, dass das hochschuladäquate wissenschaftliche Niveau nicht guten Bestehens-, Regelstudienzeit- und Abbrecherquo-

ten „geopfert“ wird, denn dies könnte sich mittel- bis langfristig negativ auf den erfolgreichen Eintritt und Verbleib der Absolventen im Beschäftigungssystem auswirken.

- Auf der Basis der Bewertung der Items der Studienbedingungen und -angebote sind der inhaltliche und strukturelle Aufbau sowie die Organisation der untersuchten Studiengänge für die Mehrheit der Absolventen im Ganzen stimmig. Auch wenn sich die BSA – Private BA bzw. die DHfPG als „University of Applied Sciences“ versteht und eher anwendungsorientierte Studiengänge anbietet, sollte doch bzgl. des institutionellen Profils sowie der Profile der einzelnen Studiengänge diskutiert werden, in welchem Maß die wissenschaftliche Qualität in Lehre und Forschung den gängigen Anforderungen grundsätzlich entspricht, wie sie an unterschiedlichen Stellen in dieser Arbeit skizziert wurden (Darraz, Lenhardt, Reisz & Stock, 2009, S. 104; Müller-Bölling, S. 2006, S. 195; Slembeck, 2002, S. 4; Weiler, 2005, S. 7–8; Weiler, 2007, S. 188; Wissenschaftsrat, 2008b, 2010b, 2010c). Hierbei sollten insbesondere die „Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsmethoden“, das „Verfassen von wissenschaftlichen Texten“ sowie der „Zugang/Zugriff auf eine Bibliothek“ im Sinne der Wissenschaftlichkeit eines Studiums angepasst werden.
- Bzgl. des Lernortes Ausbildungsbetrieb ist auf der Basis der entsprechenden Befunde sowie der Gesamtverantwortung für das Curriculum zu empfehlen, dass speziell die Maßnahmen und Konzepte zur Umsetzung der Studieninhalte sowie zur Kontrolle der Betriebe und der Qualität der Ausbilder in die betriebliche Ausbildung optimiert werden sollten (vgl. Kap. 2.5.3).
- Auch bzgl. der fachlichen betreuenden und unterstützenden Maßnahmen, welche elementare Struktur- und Qualitätsmerkmale der Fernstudiengänge darstellen, lässt sich aus einzelnen Teilbefunden (Nutzung der Fernlehrerbetreuung, Besprechung von Prüfungsleistungen) ein gewisser Optimierungsbedarf bzgl. eines entsprechenden Grundverständnisses bei den Studierenden sowie der Zugangs- und Nutzungsmöglichkeiten dieser Maßnahmen ableiten.
- Die Befunde bezüglich der berufsfeldorientierten Kompetenzen deuten zwar auf eine insgesamt relativ hohe Verwendung der im Studium erworbenen Kompetenzen in der beruflichen Tätigkeit hin, jedoch steht dem der nicht signifikante Zusammenhang des Niveaus der Kompetenzen nach Studienabschluss mit den in der gegenwärtigen Erwerbstätigkeit geforderten Kompetenzen (vgl. Abb. 12) gegenüber. Hier sollte die DHfPG prüfen, inwiefern insbesondere diejenigen Kompetenzen stärker im Studium gefördert werden sollten, deren Ausmaß nach Studienabschluss unter dem Maß der in der gegenwärtigen Erwerbstätigkeit geforderten Kompetenzen liegt (z. B. Fähigkeit, den eigenen Arbeitsprozess effektiv zu organisieren).

- Um den Absolventen eine höhere Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen, sollte die relativ hohe (branchenspezifische) Spezialisierung der Studiengänge der DHfPG prinzipiell überdacht werden. In diesem Zusammenhang wäre auf der Basis der entsprechenden Befunde der vorliegenden Arbeit die Empfehlung von Weiler (2007, S. 189) aufzugreifen und zu diskutieren, inwiefern neben den Kernfächern auch flankierende Fächer in die Studiengänge aufgenommen werden sollten. So wird beispielsweise von fast drei Vierteln der Absolventen die Fähigkeit, Computer und Internet zu nutzen, in deren gegenwärtiger Erwerbstätigkeit gefordert. Die Beherrschung einer Fremdsprache wird in der gegenwärtigen Erwerbstätigkeit zwar nur bei rund einem Viertel der Absolventen in höherem Maße gefordert, jedoch werden Sprachkompetenzen auch im Kontext des Bologna-Prozesses (vgl. Kap. 2.3), insbesondere bzgl. der Mobilität, als notwendig erachtet.
- Auf der Basis der Befunde der vorliegenden Arbeit sowie im Kontext der gegenwärtigen Grundsatzdiskussion über die Rolle der Frauen im Beruf im Allgemeinen sowie in Führungspositionen im Speziellen sollte die DHfPG überprüfen, ob zum einen aus dem hohen Anteil an Frauen Konsequenzen für die Struktur, Organisation und Inhalte der Studiengänge abzuleiten sind und inwiefern sich dies zum anderen auch auf den Übergang sowie die Tätigkeit der Absolventinnen im Beschäftigungssystem auswirken kann.
- Aufgrund der nichtsignifikanten Zusammenhänge zwischen der Bewertung der Studienbedingungen und zentralen Angebote der Hochschule und der „Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt“ sollten in nachfolgenden Absolventenbefragungen weiter die Effekte und die Notwendigkeit einer hohen „dienstleistungsorientierten“ bzw. „kundenorientierten“ Ausprägung der Studienbedingungen und zentralen Angebote der Hochschule sowie der Grad der „Verschulung“ des Studiums kritisch hinterfragt werden.

Empfehlungen für die Studienberatung und das Career Center

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie lassen sich für die Beratung der Studierenden die nachfolgenden „Erfolgsfaktoren“ (Janson, 2008, S. 65) bzgl. des Studienverlaufs, des Übergangs vom Studium in den Arbeitsmarkt sowie des Verbleibs im Arbeitsmarkt ableiten:

- Nutzen die Studierenden die seitens der Hochschule getroffenen Empfehlungen und Vorgaben zu den straff strukturierten und organisierten Studiengängen, ist die Chance eines zügigen Studiums innerhalb der Regelstudienzeit von 3 Jahren sehr hoch (und dies unabhängig von den spezifischen Studienbedingungen wie z. B. dem Alter, dem Geschlecht, der Art der Hochschulzugangsberechtigung). Hierbei wäre jedoch zu empfehlen, den Studierenden respektive den Interessenten die mit der speziellen

Form des dualen Fernstudiums zusammenhängenden spezifischen Studienbedingungen ausführlich zu erläutern.

- Für den Übergang in das Beschäftigungssystem erwarten die Studierenden bzw. die Absolventen entsprechende Career-Aktivitäten seitens der Hochschule (z. B. in Form von berufsorientierten Veranstaltungen, Unterstützung bei der Stellensuche, Transferhilfen; Kap. 4.1.2.1, Kap. 4.1.2.3 und Kap. 7.2.3).
- Das hochschulinterne Career Center sollte den Studierenden gezielte Hinweise zur erfolgreichen Beschäftigungssuche geben. Hierbei sollten zuerst die Vorteile der dualen Studienstruktur und die damit zusammenhängende Möglichkeit der Weiterbeschäftigung im Ausbildungsbetrieb verdeutlicht werden, was bei etwas mehr als der Hälfte der Absolventen der vorliegenden Studie zutrifft (auch wenn keine Gehaltsunterschiede bzw. -vorteile festzustellen sind, führt eine Weiterbeschäftigung zumindest zur Minimierung der Suchkosten).
- Ferner sollte klargestellt werden, dass die Suchdauer recht stark von individuellen Strategien und Präferenzen abhängt, jedoch durch den Beginn der Beschäftigungssuche vor dem Studienabschluss deutlich verkürzt werden kann. Auch wenn den Studierenden zu empfehlen ist, grundsätzlich alle Mittel und Wege der Beschäftigungssuche auszuschöpfen, sollte ihnen neben den formellen Suchstrategien (z. B. Bewerbung) ausdrücklich die Nutzung persönlicher Kontakte/Beziehungen empfohlen werden.
- Die Befunde der vorliegenden Studie belegen zwar, dass der überwiegende Anteil der Absolventen (weiterhin) in der Fitnessbranche tätig ist, sie zeigen jedoch durchaus auch das Potenzial einer Beschäftigung in anderen Branchen und Tätigkeitsfeldern auf. Dieses Potenzial sollte unbedingt seitens der DHfPG ausgebaut werden.
- Die Befunde der vorliegenden Studie zur Beschäftigungssituation (insbesondere zum Einkommen und zur Position; vgl. Kap. 8.2.3 und Kap. 8.2.4) können ferner als sachliche Basis für die Beratung der Studierenden bezüglich ihrer Erwartungen an die Beschäftigungssituation genutzt werden, damit diese möglichst in einem realistischen Rahmen bleiben und überzogene Vorstellung und Forderungen (z. B. bzgl. Einkommen) sich nicht nachteilig auswirken.

Empfehlungen für die Positionierung und das Marketing

- Die Empfehlungen von Weiler (2007, S. 188) bzgl. der Profilbildung einer Hochschule scheinen für die BSA – Private BA bzw. die DHfPG bereits zuzutreffen, da hier insgesamt durch eine begrenzte Zahl an hochspezialisierten Studiengängen bzw. -schwerpunkten eine starke Konzentration auf eine „Marktnische“ festzustellen ist. Die Befunde der vorliegenden Arbeit (Anteil der Absolventen, die während und nach dem Studium in einem Betrieb der Fitnessbranche beschäftigt sind) deuten jedoch auf eine auffallend hohe Fokussierung auf die Fitnessbranche hin. Da die Fitnessbranche jedoch nur einen (kleinen, begrenzten) Teil der Gesundheitswirtschaft darstellt, sollte die DHfPG Maßnahmen ergreifen, die zu einer stärkeren Passung des im hochschul-eigenen Informationsmaterial beschriebenen Soll- (vgl. Kap. 2.5.1) und des Istzu-standes (vgl. Kap. 8.2.3 und Kap. 8.2.4) und somit letztendlich, zum Nutzen der Ab-solventen, zu einer stärkeren Etablierung der Hochschule als Institution sowie ihrer Studiengänge in der Gesundheitswirtschaft führen können.
- In Anlehnung an eine allgemeine Prognose von Teichler (2009, S. 33) wird gerade der (an objektiven Indikatoren gemessene) Berufserfolg der Absolventen (und damit zwangsläufig zusammenhängend die „berufliche Relevanz“ und Akzeptanz der Ab-solventen im Beschäftigungssystem) für das langfristige Bestehen der DHfPG (insbe-sondere als privater Hochschule) von großer Bedeutung sein. Ergänzend zum oben aufgeführten Punkt sollten daher weitere Maßnahmen zur Erhöhung des Berufser-folgs, besonders in vertikaler Hinsicht (Einkommen, Position), angestrebt werden.
- Der Empfehlung von Slembeck (2002, S. 2) folgend (vgl. Kap. 2.4.2), wäre auf der Basis der Befunde der vorliegenden Studie außerdem zu überlegen, noch stärker die am besten zum Studienangebot der DHfPG passenden Studierenden (welche nach dem Ende der Schulzeit vornehmlich praxisorientiert weiterlernen wollen und sich der speziellen Bedingungen eines dualen Fernstudiums bewusst sind und diese auch ak-zeptieren) anzusprechen und auszuwählen.
- Die für die Durchführung von Absolventenstudien genutzten Kontaktdaten sollten als Basis für breit angelegte Alumni-Aktivitäten genutzt werden (und umgekehrt). Der Kontakt zu den Absolventen (z. B. durch Newsletter, Kongresse, Alumni) sollte gene-rell forciert werden, denn lediglich 13 % wünschen keinen Kontakt mehr zur Hoch-schule und knapp die Hälfte der befragten Absolventen kann sich eine Teilnahme an Alumni-Aktivitäten vorstellen. Gerade das Beispiel der USA zeigt, welche Potenziale Alumni haben können (z. B. für neue Kooperationen, für die Gewinnung neuer Stu-dierender und für das Fundraising).

9 Zusammenfassung und Ausblick

Ziel der vorliegenden Absolventenstudie war es, aus der Sicht bzw. nach der Einschätzung der Absolventen deren Studium retrospektiv zu beurteilen und Informationen über die Phase des Berufseinstiegs, den beruflichen Verbleib sowie die berufliche Relevanz der Studiengänge zu erhalten (vgl. Kap. 5.1). Ergänzend sollten grundständige Problemstellungen zur Befragungsmethodik geklärt werden (vgl. Kap. 5.2). Hierzu wurde eine Vollerhebung durchgeführt, an der alle Absolventen ($n = 1066$) der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG teilgenommen haben, welche zum Zeitpunkt der Befragung ihr Studium seit mindestens einem halben Jahr abgeschlossen hatten. Diese Grundgesamtheit wurde mittels Randomisierung auf die postalische Befragung und die Onlinebefragung aufgeteilt (vgl. Kap. 6.2).

Methodeneffekte

Die Befunde zu den untersuchten Methodeneffekten fallen recht unterschiedlich aus (vgl. Kap. 7.1). So ergaben sich hinsichtlich der Ausschöpfungsquote (Gesamt = 33 %, Gesamtanzahl 324; postalisch = 43,7 %, Anzahl 196 bei Nettostichprobe 449; online = 24,0 %, Anzahl 128 bei Nettostichprobe 533) sowie der Anzahl nicht beantworteter geschlossener und nicht beantworteter offener Fragen (Item Nonresponse bei Onlinebefragung höher) jeweils signifikante Unterschiede zwischen der postalischen Befragung und der Onlinebefragung. Dagegen ergaben sich für die bzgl. der Datenqualität relevanten Merkmale (wie z. B. die Repräsentativität und Konsistenz) keine signifikanten Methodeneffekte. Auf der Basis dieser Befunde kann konstatiert werden, dass sich die Onlinebefragung als Methode für weitere Absolventenstudien der DHfPG grundsätzlich eignet, hierbei allerdings entsprechende Maßnahmen zu empfehlen sind, um die festgestellten Methodeneffekte möglichst gering zu halten (z. B. Durchführung nach den Standards der Methodenlehre, Nutzung von Incentives, Veröffentlichung der Ergebnisse).

Individuelle Studienvoraussetzungen

Bei den individuellen Studienvoraussetzungen fallen besonders drei Befunde auf, die u. a. im Zusammenhang mit der seit einigen Jahren in der Bildungspolitik geführten „Sozial- und Gleichstellungsdiskussion“ stehen. Im Vergleich zum rund einprozentigen Bundesdurchschnitt hat mit insgesamt 6,5 % ein deutlich höherer Anteil an Absolventen der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG seine Hochschulzugangsberechtigung mit dem Status von so genannten beruflich Qualifizierten erworben. Aufgrund dieser relativ hohen Quote wäre in Anlehnung an Schröder, Flatau und Emrich (2011) bei zukünftigen Absolventenstudien zu untersuchen, inwiefern sich die Studierenden respektive die Absolventen der DHfPG ohne Abi-

tur von denen mit Abitur, z. B. bzgl. ihrer Studienmotive, Probleme während des Studiums, Berufserfolg, unterscheiden und ob gemäß den Forderungen des Arbeitsmarktes und der Politik für eine höhere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und Hochschulbildung weitere Entwicklungspotenziale vorliegen. Das spezielle, stärker anwendungsbezogene Studienkonzept der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG, welches mit einer studienbegleitenden Tätigkeit im Beschäftigungssystem verbunden ist, scheint eher „Arbeiterkinder“ anzusprechen, denn der Anteil von (maximal) einem Drittel an „Akademikerkindern“ bei den Absolventen der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG unterscheidet sich sehr deutlich von den Ergebnissen sonstiger Absolventenstudien (von über der Hälfte „Akademikerkinder“ in der Studie des Kooperationsprojektes Absolventenstudien bis hin zu fast drei Vierteln in der REFLEX-Studie). Außerdem ist der über dem Bundesdurchschnitt liegende Frauenanteil von rund 57 % bei den Absolventen der BSA – Privaten BA bzw. der DHfPG hervorzuheben, auch wenn sich ein mehrheitlicher Anteil von Frauen in der Bevölkerung sowie bei Hochschulabsolventen als genereller, bundesweiter Trend manifestiert hat.

Retrospektive Bewertung des Studiums

Obwohl die BSA – Private BA bzw. DHfPG sowohl aus institutioneller als auch programmatischer Sicht noch recht jung ist, fällt die retrospektive Bewertung des Studiums aus der Sicht der Absolventen im Ganzen verhältnismäßig positiv aus. So sind nahezu 60 % der Absolventen mit ihrem Studium insgesamt zufrieden. Die Mehrzahl (14 von 22) der einzelnen Studienbedingungen wird von der Mehrheit (d. h. ≥ 51 %) der Absolventen positiv bewertet, wobei besonders die (von fast 80 % der Absolventen) positive Bewertung der Aktualität der vermittelten Lehrinhalte, der Praxisorientierung der Studiengänge und der Organisation der Präsenzphasen hervorzuheben ist. Die Bewertung der Studienbedingungen dürfte neben dem recht straff organisierten und „verschulten“ Studiensystem u. a. auch dadurch zu begründen sein, dass mit über 90 % ein auffällig hoher Anteil an Absolventen sein Studium in der Regelstudienzeit von 3 Jahren abgeschlossen hat. Ergänzt durch die Befunde zur Bewertung des Arbeitsaufwandes (workload), der für rund 55 % der Absolventen gut bzw. nur für knapp 6 % schlecht zu bewältigen war, kann gemäß den Begrifflichkeiten des Bologna-Prozesses eine „Studierbarkeit“ der untersuchten Studiengänge konstatiert werden. Deutlich kritischer bzw. schlechter werden von den Absolventen vor allem einzelne Studienbedingungen bewertet, welche mit dem wissenschaftlichen Arbeiten verbunden sind. Dieser Befund sollte auf der Basis der grundständigen Anforderungen bzgl. der „Wissenschaftlichkeit“ einer Hochschule sowie ihrer Studiengänge im Kontext der Qualitätsentwicklung und strategischen Hochschulsteuerung seitens der DHfPG eingehender geprüft werden, um hieraus ggf. Konsequenzen für die Gestaltung und Profilierung der Studiengänge abzuleiten. Ferner deuten die Ergebnisse bei einem nicht zu vernachlässigenden Anteil der Absolventen auf „Proble-

me“ bzgl. des Ausbildungsbetriebes hin. So wünschen sich die Absolventen neben einer noch stärkeren Umsetzung der Studieninhalte in die betriebliche Ausbildung (rund zwei Drittel) am häufigsten eine Verbesserung der Kontrolle der Betriebe und der Qualifikation der Ausbilder.

Übergang vom Studium in den Arbeitsmarkt

Der Übergang vom Studium in den Arbeitsmarkt verläuft für die Absolventen der BSA – Privaten BA bzw. DHfPG in vielen Punkten vergleichbar mit dem der Absolventen anderer Absolventenstudien. Etwas mehr als die Hälfte der Absolventen hat nach dem Abschluss des Studiums keine Beschäftigung gesucht, da sie weiter im Ausbildungsbetrieb beschäftigt waren, was als Vorteil der dualen Studienstruktur interpretiert werden kann. Bei der Gruppe der Beschäftigungssuchenden lag die durchschnittliche Suchdauer bei 4,6 Monaten, wobei diese durch den (frühzeitigen) Beginn der Suche noch vor dem Ende des Studiums (gegenüber dem Beginn nach Studienabschluss) um die Hälfte signifikant verkürzt werden konnte. In Bezug auf die Suchstrategien fällt wie bei anderen Absolventenstudien auch auf, dass speziell die formellen Mittel (Bewerbung) sowie persönliche Kontakte/Beziehungen genutzt wurden und zum Erfolg führen, jedoch der Einfluss der verhältnismäßig häufig (über 40 %) genutzten Agentur für Arbeit (Arbeitsamt) mit am geringsten eingestuft wird. Auch bzgl. der Rekrutierungskriterien des ersten Arbeitsgebers scheint sich die duale Studienstruktur vorteilhaft auszuwirken, denn bei über drei Vierteln der Absolventen waren aus deren Sicht die praktischen/beruflichen Erfahrungen (u. a.) ein wichtiger Aspekt bei der Entscheidung der Arbeitgeber, sie (die Absolventen) einzustellen. Dagegen führt der Verbleib im Ausbildungsbetrieb, was konkret für 52 % der Absolventen zutrifft, nicht zu einem signifikanten Unterschied bzgl. des monatlichen Bruttoeinkommens gegenüber den Absolventen, die den Ausbildungsbetrieb nach Studienabschluss verlassen haben.

Ein Zusammenhang von studienbezogenen Determinanten und beruflichem Erfolg zeigt sich lediglich bei den speziellen praktischen bzw. beruflichen Erfahrungen, welche die Absolventen durch das duale Studienkonzept erworben haben, denn diese Erfahrungen waren bei über drei Vierteln der Absolventen (aus deren Sicht) ein wichtiger Aspekt für den Arbeitgeber bei der Entscheidung die Absolventen zu beschäftigen. Vergleichbar mit den Befunden von Emrich (1988), Emrich und Pitsch (1994, 2003) sowie Emrich, Fröhlich, Nachtigall et al. (2010), zeigt sich auch in der vorliegenden Studie, dass die individuellen Studienleistungen (Abschlussnote und Studiendauer) bei der überwiegenden Mehrheit der befragten Absolventen keinen Einfluss auf den Übergang in eine berufliche Beschäftigung und somit den beruflichen Erfolg haben.

In der ersten Beschäftigung nach dem Studienabschluss ist der „Durchschnittsabsolvent“ der BSA – Privaten BA bzw. DHfPG überwiegend im marktabhängigen Dienstleistungsbereich,

speziell in der Fitnessbranche, als Angestellter in nicht leitender Position unbefristet erwerbstätig und verdient hierbei bei einer (vertraglichen) Wochenarbeitszeit von rund 37 Stunden rund 1.788 Euro im Monat.

Beschäftigungssituation und Verbleib im Arbeitsmarkt

Auch in der (zum Zeitpunkt der Befragung) derzeitigen Beschäftigung ist der „Durchschnittsabsolvent“ der BSA – Privaten BA bzw. DHfPG weiterhin mehrheitlich im Dienstleistungsbereich (Anteil von rund 75 % bei der ersten Beschäftigung nach Studienabschluss auf rund 90 % gestiegen), besonders in der Fitnessbranche, als Angestellter in nicht leitender Position (Steigerung der Positionen mit Leitungsfunktion von rund 25 % bei der ersten Beschäftigung nach Studienabschluss auf etwas über 30 %) unbefristet (Steigerung von 73 % bei der ersten Beschäftigung nach Studienabschluss auf rund 80 %) mit einer studienfachaffinen Tätigkeit erwerbstätig und verdient hierbei bei einer (vertraglichen) Wochenarbeitszeit von rund 36 Stunden rund 2.071 Euro im Monat. In Bezug auf die im Studium erworbenen Kompetenzen fällt auf, dass zwar fast 85 % der Absolventen diese bei ihren beruflichen Aufgaben (mindestens zum Teil) verwenden, jedoch zwischen dem Kompetenzniveau der einzelnen Kompetenzvariablen nach Studienabschluss und den in der gegenwärtigen Erwerbstätigkeit geforderten Kompetenzen keine Korrelationen bestehen.

In Anlehnung an die Dimensionen und Indikatoren einer adäquaten Beschäftigung bzw. des beruflichen Erfolges von Hochschulabsolventen (Burkhardt, Schomburg & Teichler, 2000, S. 17–18; Teichler, 2003, S. 145–146) kann auf der Basis der vorliegenden Befunde für die Mehrheit der Absolventen der BSA – Privaten BA bzw. DHfPG in horizontaler Hinsicht eine adäquate und in vertikaler Hinsicht eine inadäquate Beschäftigungssituation konstatiert werden.

Fazit und Ausblick

Mit der vorliegenden Absolventenstudie konnten entsprechend der Problemstellung und den Zielen (vgl. Kap. 5.1) die zentralen Fragestellungen zum Studienverlauf und Berufseintritt der Absolventen der BSA – Privaten BA bzw. DHfPG geklärt werden. Für die DHfPG kann die Studie besonders für die Qualitätsentwicklung und strategische Hochschulsteuerung von großem Nutzen sein. Hierbei können die Ergebnisse nicht nur als Datenbasis für hochschulinterne Zwecke, sondern auch für die Erfüllung der hiermit zusammenhängenden hochschulrechtlichen Forderungen dienen.

In diesem Zusammenhang könnten in zukünftige Absolventenstudien der DHfPG noch gezielter die spezifischen Spannungsfelder, welche sich für eine private Hochschule mit dualen Studiengängen ergeben, zum Zwecke der weiteren und/oder stärkeren Legitimierung, Positionierung und Etablierung behandelt werden. Bei entsprechendem Interesse und Bedarf sei-

tens der DHfPG könnten außerdem bestimmte, in der vorliegenden Arbeit offen gebliebene Detailfragen geklärt werden (z. B. Erwartungen der Studierenden bzw. Absolventen an die DHfPG bzgl. der Unterstützung bei der Stellensuche? Zeitpunkt und Gründe einer Arbeitslosigkeit nach Studienabschluss? Gründe für relativ hohe Rate an Selbstständigen?). Hierbei ist allerdings zu bedenken, dass eine zu starke Ausrichtung auf die Besonderheiten der DHfPG (z. B. vermehrt spezielle Fragestellungen zum Fernstudium) die Möglichkeiten des Vergleichs mit anderen Absolventenstudien erschwert oder sogar unmöglich macht. Aus diesem Grund sollte seitens der DHfPG in Erwägung gezogen werden, bei zukünftigen Absolventenstudien ergänzend zur (grundlegenden, standardisierten) quantitativen auch eine qualitative Befragung durchzuführen, da eine solche in Anlehnung an Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2007, S. 12) aufgrund einer größeren Offenheit der Befragten, der Berücksichtigung der Perspektiven der Befragten sowie eines besseren Verständnisses für die Antworten in ihrem jeweiligen Kontext über die bloßen Antwortverteilungen und Mittelwerte hinaus helfen kann, Ungereimtheiten zu klären und offene Fragen zu beantworten.

Für die zukünftigen Studierenden sowie Absolventen der DHfPG zeigt die vorliegende Arbeit recht umfassend auf, welchen Einfluss individuelle Studienvoraussetzungen und studienbezogene Determinanten für den erfolgreichen Eintritt und Verbleib im Beschäftigungssystem haben, welche Strategien zur Beschäftigungssuche erfolgreich sind und welche Beschäftigungsbedingungen in horizontaler (bzgl. studienfachaffiner Tätigkeit, Verwendung der im Studium erworbenen Kompetenzen) sowie vertikaler (bzgl. Position, Einkommen) Hinsicht realistisch zu erwarten sind. In diesem Zusammenhang wird außerdem empfohlen, dass mit zunehmenden Fallzahlen ein Vergleich zwischen den einzelnen Studienabschlüssen (z. Z. Fitnessökonomie, Fitnesstraining, Ernährungsberatung, Gesundheitsmanagement, Prävention und Gesundheitsmanagement) und den Abschlussarten (Diplom, Bachelor und Master) erfolgen sollte. Speziell bei den Absolventen der dualen Bachelorstudiengänge sollten dabei auch die Anschlussfähigkeit sowie die Zugangschancen zu Masterstudiengängen an anderen Hochschulen überprüft werden. Außerdem sollte seitens der DHfPG in Erwägung gezogen werden, neben den Absolventen eine Befragung der Studienabbrecher und der Gescheiterten durchzuführen, um auch deren retrospektive Bewertung des Studiums sowie deren berufliche Entwicklung vergleichend nachvollziehen zu können, wie dies auch in der Absolventenstudie von Emrich und Pitsch (2003, S. 39) empfohlen wird. Im Kontext des andauernden Prozesses der Professionalisierung der Gesundheitswirtschaft und des damit zusammenhängenden Prozesses der Höherqualifizierung und Akademisierung sowie des immer stärker wettbewerbs- und marktorientiert geprägten Hochschulwesens wird es gerade für die DHfPG als private Hochschule (überlebens-)notwendig sein, mittels regelmäßiger Absolventenstudien zu verfolgen, wie sich die Beschäftigungssituation ihrer Absolventen bzw. Absolventengruppen (differenziert nach Studiengängen, Studienabschlüssen, Hoch-

schulzugangsberechtigung u. a.) in vertikaler und horizontaler Hinsicht weiterentwickelt und wie erfolgreich die Absolventen demzufolge auch zukünftig im Beschäftigungssystem sein werden.

Durch die vorliegende Arbeit wird ferner deutlich, dass in den bisher verfügbaren Absolventenstudien duale Studiengänge sowie mögliche Effekte der unterschiedlichen Befragungsmethoden (insbesondere postalisch vs. online) nur vereinzelt, begrenzt oder überhaupt nicht berücksichtigt wurden. Aufgrund der zunehmenden Anzahl und Bedeutung dualer Studiengänge sowie der ausgeprägten Tendenz zur Onlinebefragung sollten diese Aspekte generell stärker in der Absolventenforschung berücksichtigt werden.

Literaturverzeichnis

- Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Gesundheit und Soziales. *Zur Akkreditierung von Studiengängen*. Freiburg: Autor. Zugriff am 02.12.2011 unter http://ahpgs.de/wp-content/uploads/2011/04/Zur_Akkreditierung_okt114.pdf
- Akkreditierungsrat (2008). *Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen*. Drs. AR 15/2008. Zugriff am 23.04.2008 unter http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/08.02.29_Kriterien_Studiengaenge.pdf
- Akkreditierungsrat (2009). *Regeln des Akkreditierungsrates für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung*. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009. Drs. AR 93/2009. Zugriff am 27.09.2009 unter http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Startseite/Beschluss_Akkreditierung_Studiengaenge_Systeme_08_12_09.pdf
- Altbach, P. G., Reisberg L., und Rumbley L. E. (2009). Trends in global higher education. Tracking an academic revolution. A report prepared for the Unesco 2009 World Conference on higher education. Executive Summary. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Zugriff am 15.06.2009 unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf>
- Anz, C. (2008). „Beschäftigungsfähigkeit“ – Vereinbarkeit oder Konflikt mit Wissenschaftsorientierung? In W. Benz, J. Kohler, & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen* [Loseblattsammlung] (D 2.1, S. 1–11). Stuttgart: Raabe-Verlag.
- Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen & Forum Distance Learning (2005). *Praktische Regeln für gute Fernlehre. Leitfaden zur Qualitätseinschätzung im Fernstudium und zur Akkreditierung von Lehrangeboten im Fernstudium ergänzt durch das Kompendium zu den Praktischen Regeln*. O.O: Autorin. Zugriff am 18.11.2010. Verfügbar unter <http://ecampus.zfuw.uni-kl.de/Plone/news/praktische-regeln-fur-gute-fernlehre>
- Arbeitskreis Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e.V., Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute e.V., Berufsverband Deutscher Markt- und Sozialforscher e.V. & Deutsche Gesellschaft für Onlineforschung e.V. (2001). Standards zur Qualitätssicherung für Online-Befragungen. Zugriff am 15.06.2009 unter http://www.adm-ev.de/fileadmin/user_upload/PDFS/Onlinestandards_D.PDF
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2010). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen*

- (AK DQR) am 22. März 2011. O. O.: Autorin. Zugriff am 18.09.2011. Verfügbar unter <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>
- Arnold, E. (2003). Absolventenstudien zur Unterstützung von Studienreformprojekten: Wie lässt sich der Nutzen steigern? In *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 26(4), 415–428.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baier, T. & Helbig, M. (2011). *War all die Aufregung umsonst? Über die Auswirkungen der Einführung von Studiengebühren auf die Studienbereitschaft in Deutschland* [Discussion Paper P 2011-001]. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Barth, H. & Reischl, K. (Hrsg.) (2008a). *Qualitätssicherung dualer Studiengänge. Tagungsband zur Fachtagung des BLK-Projektes am 04. März 2008 in Berlin*. Zugriff am 25.09.2008 unter http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/ba/sonstiges/BLK-Tagungsband_Qualitaetssicherung_dualer_StG_2008-05.pdf
- Barth, H. & Reischl, K. (Hrsg.) (2008b). Leitfaden zur Qualitätssicherung dualer Studiengänge. Zugriff am 25.09.2008 unter http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/ba/sonstiges/FHW_BLK_-_Leitfaden_Qualitaetssicherung_dualer_StG_2008-05.pdf
- Baumgarten, K. & Hartmann, T. (Hrsg.) (2005). *Berufsfeld Gesundheitsförderung. Wege der Professionalisierung. Beiträge zur Fachtagung des Studiengangs Gesundheitsförderung und -management am Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen der Hochschule Magdeburg-Stendal (FH) am 14. und 15. Mai 2004*. Magdeburger Reihe Band 19. Magdeburg: Verlag der Erich-Weinert Buchhandlung.
- Baumgarten, K., Hartmann, T. & Schulze, L. (2005). Ergebnisse einer Studie zum Absolventenverbleib von Diplom-GesundheitswirtInnen (FH). In K. Baumgarten & T. Hartmann (Hrsg.), *Berufsfeld Gesundheitsförderung. Wege der Professionalisierung. Beiträge zur Fachtagung des Studiengangs Gesundheitsförderung und -management am Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen der Hochschule Magdeburg-Stendal (FH) am 14. und 15. Mai 2004*. (Magdeburger Reihe Band 19, S. 27–50). Magdeburg: Verlag der Erich-Weinert-Buchhandlung.
- Belz, M. & Volck, G. (1996). Berufsfeld Sport. Ergebnisse und Folgerungen einer Verbleibsstudie Tübinger Diplomsportpädagoginnen und -pädagogen. *Sportunterricht*, 45, 145–156.
- Berger, F. (2006). Zur Wirkung unterschiedlicher materieller Incentives in postalischen Befragungen. Eine Literaturübersicht. In *Zuma-Nachrichten*, 58, 81–100. Zugriff am 18.11.

- 2009 unter http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/zeitschriften/zuma_nachrichten/zn_58.pdf
- Berufsverband Deutscher Markt- und Sozialforscher e.V. (Hrsg.) (2003). Anforderungen an Online-Umfrage-Software. Berlin: Herausgeber. Zugriff am 01.04.2009 unter <http://www.bvm.org/user/dokumente/kodex-NEON-1.pdf>
- Beverungen, J. & Vogel, P. (2009). Die Evolution des dualen Studiums – ein Referenzmodell. Von der Berufsakademie zur Dualen Hochschule Baden Württemberg. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen*. [Loseblattsammlung], (D 5.6, S. 1–18). Stuttgart: Raabe-Verlag.
- Bispinck, R., Dribbusch, H. & Öz, F. (2008). Geschlechtsspezifische Lohndifferenzen nach dem Berufsstart und in der ersten Berufsphase. Eine Analyse von Einkommensdaten auf der Basis der WSI-Lohnspiegel-Datenbank in Deutschland und im europäischen Vergleich. Düsseldorf: Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut in der Hans-Böckler-Stiftung.
- Blancke, S., Roth, C. & Schmid, J. (2000). *Employability („Beschäftigungsfähigkeit“) als Herausforderung für den Arbeitsmarkt – Auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft – Eine Konzept- und Literaturstudie* [Arbeitsbericht Nr. 157 der Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg], Stuttgart: Akademie für Technikabschätzung Baden-Württemberg. Zugriff am 18.04.2008 unter <http://elib.uni-stuttgart.de/opus/volltexte/2004/1716/pdf/AB157.pdf>
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Briedis, K. (2007a). Die HIS-Absolventenstudie. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Potentiale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung. Dokumentation einer Veranstaltung der HRK in Kooperation mit dem INCHER Kassel und dem Arbeitsbereich Absolventenforschung der FU Berlin am 18. und 19. Mai 2006 an der Universität Kassel. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz. Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2007*. Zugriff am 18.03.2008 unter <http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beitr4-2007-Absolventenstudien.pdf>
- Briedis, K. (2007b). *Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss. Ergebnisse aus der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005*. HIS Forum Hochschule, 13/2007. Zugriff am 7.05.2008 unter http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200713.pdf
- Briedis, K. & Minks, K. H. (2004). *Zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt – eine Befragung der Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen des Prüfungsjahres 2001*.

- Hannover: Hochschul-Informations-System GmbH. Zugriff am 18.03.2008 unter http://www.bmbf.de/pub/his_projektbericht_12_03.pdf
- Briedis, K. & Minks, K. H. (2007). *Generation Praktikum – Mythos oder Massenphänomen? HIS Projektbericht April 2007*. Zugriff am 7.05.2008 unter <http://www.his.de/pdf/22/generationpraktikum.pdf>
- Briefs, G. (1980). Zum Problem der „Grenzmoral“. In H. B. Streithofen & R. von Voss (Hrsg.), *Götz Briefs. Ausgewählte Schriften. Erster Band. Mensch und Gesellschaft*. (S. 51–61). Berlin: Duncker und Humblot.
- Brocke, B. vom (2004). Preußische Hochschulpolitik im 19. und 20. Jahrhundert. Kaiserreiche und Weimarer Republik. In W. Buchholz (Hrsg.), *Die Universität Greifswald und die deutsche Hochschullandschaft im 19. und 20. Jahrhundert* (S. 27–56). Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- Brocke, B. vom (2005). Universitäts- und Wissenschaftsfinanzierung im 19./20. Jahrhundert. In R. C. Schwinges (Hrsg.), *Finanzierung von Universität und Wissenschaft in Vergangenheit und Gegenwart* (S. 343–463). Basel: Schwabe.
- Bruch, R. vom (2005). Ausseruniversitäre Wissenschafts- und Forschungsfinanzierung, 17. – 20. Jahrhundert. In R. C. Schwinges (Hrsg.), *Finanzierung von Universität und Wissenschaft in Vergangenheit und Gegenwart* (S. 549–562). Basel: Schwabe.
- BSA-Private Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement (i. Gr.) (2007). Selbstbericht im Rahmen des institutionellen Akkreditierungsverfahrens. Unveröffentlichtes Dokument.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2003). *Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich. Bericht der BLK (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 110)*. Bonn: Autorin. Zugriff am 7.05.2008 unter <http://www.blk-bonn.de/papers/heft110.pdf>
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2011a). *Ausbildung Plus in Zahlen. Trends und Analysen*. Bonn: Autor.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2011b). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Autor.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2011). *Erfolgsmodell Duales Studium. Leitfaden für Unternehmen*. O. O.: Autor.

- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Bundesverband der Deutschen Industrie e. V. & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2010). *Bachelor Welcome 2010. Was die Studienreform erreicht hat und was noch vor uns liegt*. Berlin: o.V.
- Bürger, S., Teichler, U. (2004). Besondere Komponenten der Studiengangsentwicklung. Zur berufsstrategischen Gestaltung von Studiengängen. In B. Berendet, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (E 3.1, S. 1–52). Berlin: Raabe Verlag.
- Burkhardt, A., Schomburg, H. & Teichler, U. (Hrsg.) (2000). *Hochschulstudium und Beruf. Ergebnisse von Absolventenstudien*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zugriff am 11.01.2008 unter <http://www.uni-kassel.de/wz1/PROJEKTE/ABS/t1.pdf>
- Burtscheidt, C. (2010). *Humboldts falsche Erben. Eine Bilanz der deutschen Hochschulreform*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Cachay, K. & Thiel, A. (1999). *Ausbildung ins Ungewisse? Beschäftigungschancen für Sportwissenschaftlerinnen und Sportwissenschaftler im Gesundheitssystem*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Capelan, N. (2005). *Erfolgsaussichten von Studenten der BSA-Privaten Berufsakademie (BA Saarland) in die berufliche Übernahme*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Krefeld.
- Carstensen, D. & Hofmann, S. (2004). Qualität in Lehre und Studium: Begriffe und Objekte. In W. Benz, J. Kohler, & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen* [Loseblattsammlung] (C 1.1, S. 1-24). Berlin: Raabe Fachverlag.
- Charle, C. (2004). Grundlagen. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800–1945)* (S. 43–80). München: Verlag C. H. Beck.
- Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon.
- Clifford A. (2008). *The Bologna Club: What U.S. Higher Education Can Learn from a Decade of European Reconstruction*. Washington DC: Institute for Higher Education Policy. Zugriff am 7.01.2010 unter <http://www.ihep.org/Research/GlobalPerformance.cfm>
- Cohen, M., March, J. & Olsen, J. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, 1–25.
- Darraz, E. F., Lenhardt, G. Reisz, R. D., & Stock, M. (2009). *Private Hochschulen in Chile, Deutschland, Rumänien und den USA. Struktur und Entwicklung*. [HoF-Arbeitsbericht 3'09]Wittenberg: Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-

- Wittenberg. Zugriff am 7.05.2010 unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_3_2009.pdf
- de Ridder-Symoens, H. (1996). Organisation und Ausstattung. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500–1800)* (S. 139–179). München: Verlag C. H. Beck.
- Deutsche Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement (2008). *Beschluss des Senats der DHfPG vom 03. September 2008*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Deutscher Sportstudioverband (Hrsg.) (2009). Eckdaten 2009 der deutschen Fitness-Wirtschaft. Daten, Zahlen, Fakten aus Europa und der Welt. Hamburg: Autor.
- Deutscher Sportstudioverband (Hrsg.) (2011). Eckdaten 2011 der deutschen Fitness-Wirtschaft. Hamburg: Autor.
- Dewe, B. (2006). Professionsverständnis – eine berufssoziologische Betrachtung. In J. Pundt (Hrsg.), *Professionalisierung im Gesundheitswesen. Positionen – Potenziale – Perspektiven* (S. 23–35). Bern: Huber.
- Dieckmann, H. & Lehmann, B. (2009). Zur Qualität im Fernstudium und -unterricht. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen* [Loseblattsammlung] (D 5.4, S. 1–25). Berlin: Raabe Fachverlage.
- Dillman, D. A. (1978). *Mail and telephone surveys: The Total Design Method*. New York: Wiley John & Sons.
- Dillman, D. A. (2000). *Mail and telephone surveys: The Tailored Design Method*. (2nd ed.) New York: Wiley John & Sons.
- Dresel, M. & Tinsner, K. (2008). Onlineevaluation von Lehrveranstaltungen: Methodeneffekte bei der Onlineevaluation von Lehrveranstaltungen. *Zeitschrift für Evaluation*, 7 (2), 183–211.
- Dohme, U., Gebauer, C. & Lemke, G. (2006). *Employability und die Kulturwissenschaften an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)*. Zugriff am 11.01.2008 unter http://www.kuwi.europa-uni.de/de/profil/studienziel/KuWi-Studie_DohmeJuli2006.pdf
- Eckardt, P. (2005). *Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik*. Bonn: Books on Demand.
- Ellwein, T. (1992). *Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart* (2. Aufl.). Frankfurt/Main: Verlag Anton Hain.
- Emrich, E. (1988). Saarbrücker Diplom-Sportlehrer in Studium und Beruf. *Sportunterricht*, 37, 20–26.

- Emrich, E. (2006). Sportwissenschaft zwischen Autonomie und außerwissenschaftlichen Impulsen. *Sportwissenschaft* 36, 151–170.
- Emrich, E. & Pierdzioch, C. (2011). *Im Biotop der Wissenschaft. Das PARK-Modell der Makroökonomie*. Saarbrücken: Universitätsverlag des Saarlandes.
- Emrich, E. & Pitsch, W. (1994). Saarbrücker Diplom-Sportlehrer in Studium und Beruf – Eine Wiederholungsstudie. *Sportunterricht*, 43, 286–293.
- Emrich, E. & Pitsch, W. (2003). ... und zum Dritten: Saarbrücker Diplom-Sportlehrer in Studium und Beruf – eine erneute Wiederholungsstudie. *dvs-Informationen*, 18 (2), 34–40.
- Emrich & Pitsch (2008). Unveröffentlichtes Anschreiben zur Absolventenstudie des Sportwissenschaftlichen Institutes der Universität des Saarlandes. Saarbrücken, 14. Mai 2008.
- Emrich, E. & Fröhlich, M. (2010). Universität in Deutschland zwischen Institution und Organisation. Reflexion zur Idee der Universität und ihrer betrieblichen Ausgestaltung. *Sozialersinn Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung* 11 (1), 125–144.
- Emrich, E., Fröhlich, M., Nachtigall, T., Pitsch, W., Schneider, J. F. & Sprenger, M. (2010) Determinanten des beruflichen Einstiegs in den Arbeitsmarkt – dargestellt an Absolventen des Saarbrücker Diplomstudiengangs Sportwissenschaft. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge* 51(1), 10–34.
- Enders, J. (2008). Hochschulreform als Organisationsreform. In B. M. Kehm (Hrsg.), *Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Festschrift für Ulrich Teichler* (S. 231–241). Frankfurt: Campus.
- Eßbach, W. (2009). Jenseits der Fassade. Die deutsche Bachelor-/Master-Reform. In J. Kaube (Hrsg.), *Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik* (S. 14–25). Berlin: Verlag Klaus Wagenbuch.
- Europäische Hochschulminister (1999). *Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999. Bologna*. Zugriff am 11.06.2008 unter http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/bologna_dt.pdf
- Europäische Hochschulminister (2001). *Auf dem Weg zum europäischen Hochschulraum. Communiqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag*. Zugriff am 11.06.2008 unter http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/prager_kommunique.pdf
- Europäische Hochschulminister (2003). *Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Communiqué der Konferenz der europäischen Bildungsministerinnen und -minister am*

19. *September in Berlin*. Zugriff am 11.06.2008 unter http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique_dt.pdf
- Europäische Hochschulminister (2005). *Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.–20. Mai 2005*. Zugriff am 11.06.2008 unter http://www.bmbf.de/pubRD/bergen_kommunique_dt.pdf
- Europäische Hochschulminister (2007). *Londoner Communiqué. Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung*. London, 18. Mai 2007. Zugriff am 11.06.2008 unter http://www.bmbf.de/pubRD/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf
- Europäische Hochschulminister (2009). *Bologna-Prozess-2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009*. Zugriff am 25.02.2010 unter http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/links/language/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve_Kommunique_April09_DE.pdf
- Europäische Hochschulminister (2010). *Erklärung von Budapest und Wien zum Europäischen Hochschulraum. 12. März 2010*. Zugriff am 16.04.2010 unter http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2010_Budapest-Wien-Erkl%C3%A4rung.pdf
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education. Zugriff am 21.01.2009 unter <http://www.enqa.eu/files/BergenReport210205.pdf>
- European Ministers Responsible for Higher Education (2003). *Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003*. Zugriff am 11.06.2008 unter <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>
- European Ministers Responsible for Higher Education(2005). *The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education Bergen, 19-20 May 2005*. Zugriff am 11.06.2008 unter http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf
- European Ministers Responsible for Higher Education (2007). *London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised*

- world. London, 18 May 2007. Zugriff am 11.06.2008 unter http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf
- European Ministers Responsible for Higher Education (2009). *The Bologna Process 2020. The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009*. Zugriff am 25.02.2010 unter http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf
- European Ministers Responsible for Higher Education (2010). *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. March 12, 2010*. Zugriff am 16.04.2010 unter http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf
- Eurydice (2007). *Im Blickpunkt: Strukturen des Hochschulbereichs in Europa – 2006/07. Nationale Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses*. Brüssel: Autor. Zugriff am 7.03.2008 unter http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/085de.pdf
- Evans, M. & Hilbert, J. (2006). Die Gestaltung von Arbeit und Qualifizierung: Schlüsselherausforderung und Achillesferse für die Zukunft der Gesundheitswirtschaft. In J. Pundt (Hrsg.), *Professionalisierung im Gesundheitswesen. Positionen – Potenziale – Perspektiven* (S. 193–212). Bern: Huber.
- Ewell, P. (1983). *Information on Student Outcomes: How to get it and how to use it*. Boulder/Colorado: National Center for Higher Education Management Systems.
- Falk, S., Reimer, M. & Sarcletti, A. (2009). *Studienqualität, Kompetenzen und Berufseinstieg in Bayern: Der Absolventenjahrgang 2004. Studien zur Hochschulforschung 76*. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Zugriff am 15.09.2010. Verfügbar unter http://www.ihf.bayern.de/?Publikationen:Studien_zur_Hochschulforschung
- Falk, S. (2010). Gleicher Lohn bei gleicher Qualifikation? Eine Analyse der Einstiegsgehälter von Absolventinnen und Absolventen der MINT-Fächer. In Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung (Hrsg.), *Beiträge zur Hochschulforschung 32. Jahrgang, 4/2010* (S. 48–70). München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung.
- Finkenstaedt, T. (2010). Die Universitätslehrer. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 153–188). München: Verlag C. H. Beck.

- Forum Distance Learning (Hrsg.) (2010). *Fernunterrichtsstatistik 2009*. Hamburg: Autor. Zugriff am 15.12.2010 unter http://www.forum-distance-learning.de/content/downloads/FU-Statistik/Ergebnisse%20FU_Statistik%202009/Fernunterrichtsstatistik_2009_neu.pdf
- Forum Distance Learning (Hrsg.) (2011). *Fernunterrichtsstatistik 2010*. Hamburg: Autor. Zugriff am 14.11. 2011 unter http://www.forum-distance-learning.de/content/downloads/FU-Statistik/Ergebnisse%20FU%20Statistik%202010/Fernunterrichtsstatistik_2010.pdf
- Frank, A., Hieronimus, S., Killius, N. & Meyer-Guckel, V. (2010). *Rolle und Zukunft privater Hochschulen in Deutschland. Eine Studie in Kooperation mit McKinsey & Company*. Essen: Edition Stifterverband.
- Friedrich, H. R. (2006). Nationale und internationale Grundlagen der Qualitätssicherung an Hochschulen. In W. Benz, J. Kohler, K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen* (A 2.1, S. 1–18). Stuttgart: Raabe-Verlag.
- Frijhoff, W. (1996a). Grundlagen. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500–1800)* (S. 53–102). München: Verlag C. H. Beck.
- Frijhoff, W. (1996b). Der Lebensweg der Studenten. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500–1800)* (S. 287–334). München: Verlag C. H. Beck.
- Gerbod, P. (2004a). Die Hochschulträger. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800–1945)* (S. 83–96). München: Verlag C. H. Beck.
- Gerbod, P. (2004b). Ausstattung, Finanzierung, Organisation. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800–1945)* (S. 97–112). München: Verlag C. H. Beck.
- Gesellschaft für Evaluation e.V. (Hrsg.), Standards für Evaluation [Stand 17.07.2011]. Zugriff am 12.09.2011. Verfügbar unter <http://www.degeval.de/degeval-standards/standards>
- Gevers, L. & Vos, L. (2004). Studentische Bewegungen. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800–1945)* (S. 227–299). München: Verlag C. H. Beck.
- Göpel, E. (2006). Professionalisierung der Gesundheitsförderung und mögliche Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung der Gesundheitsberufe. In J. Pundt (Hrsg.), *Professionalisierung im Gesundheitswesen. Positionen – Potenziale – Perspektiven* (S. 159–173). Bern: Huber.

- Göritz, A. S. (2007). Belohnungen in Online-Befragungen. In M. Welker & O. Wenzel (Hrsg.), *Online-Forschung 2007. Grundlagen und Fallstudien. Neue Schriften zur Online-Forschung 1* (S. 119–131) Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Gradua2 Network & Columbus Association (2006). Graduate Follow-Up Instruments and Recommendations Manual. Monterrey: Programa Editorial del Tecnológico de Monterrey in collaboration with Grupo Noriega Editors. Zugriff am 11.01.2008 unter <http://www.gradua2.org.mx/docs/Graduate%20Follow-up%20Manual.pdf>
- Grossmann, R. & Scala, K. (2001). *Gesundheit durch Projekte fördern. Ein Konzept zur Gesundheitsförderung durch Gesundheitsentwicklung und Projektmanagement* (3. Aufl.). Weinheim: Juventa Verlag.
- Grün, D. & Hecht H. (2007). *Generation Praktikum? Prekäre Beschäftigungsformen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen*. Berlin: Deutscher Gewerkschaftsbund-Bundesvorstand, Bereich Jugend. Zugriff am 25.11.2009 unter http://www.polsoz.fu-berlin.de/v/absolventenforschung/absforsch_regional/pdf/Generation-Praktikum-2006.pdf
- Guagnini, A. (2004). Technik. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800–1945)* (S. 488–514). München: Verlag C. H. Beck.
- Haerdle, B. (2009). Qualität hat ihren Preis. *duz Magazin 12*, 22–25.
- Halsey, A. H. (2010). Der Zugang zur Universität. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 191–216). München: Verlag C. H. Beck.
- Hammerstein, N. (1996). Die Hochschulträger. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500–1800)* (S. 105–137). München: Verlag C. H. Beck.
- Hammerstein, N. (2004). Universitäten und Kriege im 20. Jahrhundert. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800–1945)* (S. 515–545). München: Verlag C. H. Beck.
- Hartmann-Tews, I. & Mrazek, J. (1994). *Der berufliche Werdegang von Diplom-Sportlehrerinnen und Diplom-Sportlehrern*. Köln: Sport und Buch Strauß.
- Hartmann-Tews, I. & Mrazek, J. (1999). Arbeitsmarkt Sport am Ende des Jahrhunderts – Die berufliche Situation der Absolventinnen und Absolventen der Deutschen Sporthochschule. *dvs-Informationen*, 14 (4), 15–19.
- Haug, G. & Kirstein, J. (1999). *Project Report. Trends in Learning Structures in Higher Education*. O. O.

- Heidenreich, K: (2011). *Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen*. Berlin: Deutscher Industrie- und Handelskammertag. Zugriff am 20.01.2011. Verfügbar unter <http://www.dihk.de/isuche?SearchableText=Erwartungen+der+Wirtschaft+an+Hochschulabsolventen&x=0&y=0&facet=true&facet.field=kategorie&facet.field=dokumentart>
- Hesse, C. (2005). Pfründen, Herrschaften und Gebühren. Zur Möglichkeit spätmittelalterlicher Universitätsfinanzierung im alten Reich. In R. C. Schwinges (Hrsg.), *Finanzierung von Universität und Wissenschaft in Vergangenheit und Gegenwart* (S. 57–86). Basel: Schwabe.
- Heublein, U., Spangenberg, H. & Sommer D. (2003). *Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002* (Hochschulplanung Band 163). Hannover: Hochschul-Informationssystem GmbH. Zugriff am 25. November 2009 unter http://www.bmbf.de/pub/ursachen_des_studienabbruchs.pdf
- Himpele, K., Keller, A., Staack, S. (Hrsg.) (2010). *Endstation Bologna. Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz. Zugriff am 02. Dezember 2011. Verfügbar unter <http://www.hochschulkompass.de/hochschulen/hochschule-suchen.html>
- Hochschulrektorenkonferenz (2001). *Hochschulgesetzliche Regelungen zur Qualitätssicherung. Hochschulrahmengesetz und Hochschulgesetze der Länder. Stand: 31.5.2001* (Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2001). Bonn: Autor.
- Hochschulrektorenkonferenz (2004a). *Evaluation und Akkreditierung: bluffen – vereinheitlichen – profilieren? 4. Arbeitstagung zur Evaluation an Hochschulen. 13./14. Februar 2003, Universität Potsdam* (Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2004). Bonn: Autor. Zugriff am 25.11.2009 unter http://www.hrk.de/de/download/dateien/4.evaluationstagung_potsdam.pdf
- Hochschulrektorenkonferenz (2004b). *Metaevaluation – Evaluation von Studium und Lehre auf dem Prüfstand, Zwischenbilanz und Konsequenzen für die Zukunft, Tagung: „Evaluation von Studium und Lehre auf dem Prüfstand – Zwischenbilanz und Konsequenzen für die Zukunft“, Wissenschaftszentrum Bonn, 16. Mai 2003* (Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2004). Bonn, Autor. Zugriff am 25.11.2009 unter <http://www.hrk.de/de/download/dateien/Metaevaluation.pdf>
- Hochschulrektorenkonferenz (2004c). *Evaluation – ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Tagung „Evaluation – ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen“. Universität Hamburg am 3. und 4. Juni 2004* (Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2004). Bonn: Autor. Zugriff am 25.11.2009 unter http://www.hrk.de/de/download/dateien/BzH_9-2004.pdf

- Hochschulrektorenkonferenz (2004d). Neue private Hochschulen – Überlegungen zum Wettbewerb staatlicher und privater Hochschulen. Empfehlungen der Mitgliedergruppe Fachhochschulen. Verabschiedet auf der 19. Mitgliederversammlung am 21./22. Oktober 2002 in Lübeck. Dem Präsidium am 19. Januar 2004 zur Veröffentlichung vorgelegt. Zugriff am 25.11.2009 unter <http://www.hrk.de/eng/download/dateien/Empf.priv.HS1.pdf>
- Hochschulrektorenkonferenz (2005). *Hochschulen entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt. Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung, 6. Arbeitstagung zur Evaluierung an Hochschulen am 10. und 11. März 2005 an der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin* (Beiträge zur Hochschulpolitik 10/2005). Bonn: Autor.
- Hochschulrektorenkonferenz (2006a). *Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Projekt Qualitätssicherung* (Beiträge zur Hochschulpolitik, 1/2006, Band I). Bonn: Autor.
- Hochschulrektorenkonferenz (2006b). *Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Projekt Qualitätssicherung* (Beiträge zur Hochschulpolitik, 1/2006, Band II). Bonn: Autor.
- Hochschulrektorenkonferenz (2006c). *Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation – Dokumentation zur gleichnamigen Veranstaltung des Projekts Qualitätssicherung der HRK am 3. und 4. November 2005 im Bonner Wissenschaftszentrum. Projekt Qualitätssicherung* (Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2006). Bonn: Autor. Zugriff am 25.11.2009 unter <http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beitr8-2006-QHerbsttagung2005.pdf>
- Hochschulrektorenkonferenz (2006d). *Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum. Projekt Qualitätssicherung* (Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2006). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Hochschulrektorenkonferenz (2007a). *Potenziale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung. Dokumentation einer Veranstaltung der HRK in Kooperation mit dem IN-CHER-Kassel und dem Arbeitsbereich Absolventenforschung der FU-Berlin am 18. und 19. Mai 2006 an der Universität Kassel* (Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2007). Bonn: Autor. Zugriff am 25.11.2009 unter <http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beitr4-2007-Absolventenstudien.pdf>
- Hochschulrektorenkonferenz (2007b). *Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Projekt Qualitätsmanagement* (Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2007). Bonn: Autor.

- Hochschulrektorenkonferenz (2007c). *Wegweiser 2006. Qualitätssicherung an Hochschulen. Projekt Qualitätsmanagement* [Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2007]. Bonn: Autor.
- Hochschulrektorenkonferenz (2007d). *Qualitätsoffensive in der Lehre – Ziele und Maßnahmen* [Empfehlung des 105. Senates am 16.10.2007]. Zugriff am 25.11.2009 unter http://www.hrk.de/de/download/dateien/Entschliessung_Lehre.pdf
- Hochschulrektorenkonferenz (2007e). *Qualitätsorientierte Hochschulsteuerung und externe Standards. Beiträge zu einer Veranstaltung des Projekts Qualitätssicherung der Hochschulrektorenkonferenz am 2./3.11.2006 in Bonn. Projekt Qualitätsmanagement* [Beiträge zur Hochschulpolitik 12/2007]. Bonn: Autor. Zugriff am 25.11.2009 unter http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beitr12-2007-Qualitaetsorientierte_Hochschulsteuerung.pdf
- Hochschulrektorenkonferenz (2008a). *Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen (3. Mitgliedsversammlung der HRK am 22.04.2008)*. Zugriff am 25.11.2009 unter http://www.hrk.de/de/download/dateien/Reform_in_der_Lehre_-_Beschluss_22-4-08.pdf
- Hochschulrektorenkonferenz (2008b). *Der Stand der Einführung des Diploma Supplements an deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Umfrage und Arbeitshilfen* [Statistiken der Hochschulpolitik 4/2008]. Zugriff am 25.11.2009 unter http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/DiplomaSupplement_Statistik4_2008.pdf
- Hochschulrektorenkonferenz (2009). *Argumentationshilfen zu häufig angeführten Kritikpunkten gegen Bologna*. Zugriff am 25.11.2009 unter http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Argumentationshilfen_Bologna_09112009.pdf?iframe=true&width=95%&height=95%
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2010). *Wegweiser 2010. Qualitätssicherung an Hochschulen. Projekt Qualitätsmanagement* [Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2010]. Bonn: Autor. Zugriff am 18. Januar 2011 unter http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beitr8-2010_Wegweiser_2010.pdf
- Hochschulrektorenkonferenz (2011). *Hochschulkompass*. Zugriff am 02.12.2011 unter <http://www.hochschulkompass.de>
- Holzappel, W. (2008). Bologna-Prozess. Korrekturen werden dringend. Massive Kritik unter den Universitätsprofessoren. *Freiheit der Wissenschaft* 3, 10–11.
- Huber, L. (2008). Wie studiert man in Bologna? Vorüberlegungen für eine notwendige Untersuchung. In B. M. Kehm (Hrsg.), *Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Festschrift für Ulrich Teichler* (S. 295–308). Frankfurt, New York: Campus.

- Hundt, D. (2009). Zur qualitativen Weiterentwicklung von Studium und Lehre im Kontext des Bologna-Prozesses. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen (A 1.1, S. 1–40)*. Stuttgart: Raabe-Verlag.
- Hüther, O. (2010). *Von der Kollegialität zur Hierarchie? Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel und Universität Kassel (2008). Musterfragebogen. Absolventenbefragung der Hochschule XXX. Zugriff am 7.01.2008 unter http://www.uni-kassel.de/wz1/absolventen/files/Musterfragebogen_Stand_13_03_2008.pdf
- Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel und Universität Kassel (2009a, Oktober). *Studienbedingungen und Berufserfolg*. Ergebnisse des Jahrgangs 2007. Kooperationsprojekt deutscher Hochschulen beim Aufbau und der Durchführung entscheidungsnaher Absolventenbefragungen (KOAB). Ausgewählte Ergebnisse. Vorgelegt auf der Tagung „Studienbedingungen, Kompetenzerwerb und Berufserfolg. Eine erste Rückmeldung von 35.000 Hochschulabsolventen“. Berlin, 8./9. Oktober 2009, Freie Universität Berlin.
- Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel und Universität Kassel (2009b, Oktober). *Materialienband zur Tagung Studienbedingungen, Kompetenzerwerb und Berufserfolg*. Eine erste Rückmeldung von 35.000 Hochschulabsolventen. Berlin, 8./9. Oktober 2009, Freie Universität Berlin.
- Janson, K. (2008). Absolventenstudien als Instrument der Qualitätsentwicklung der Hochschule. *Qualität in der Wissenschaft 2 (3)*, 62–67.
- Janson, K. & Teichler U. (2007). Absolventenstudien und Hochschulentwicklung – Überblick. Potentiale und Erträge von Absolventenstudien. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Potentiale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung* (Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2007, S. 5–16). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Jarosch, K. H. (2004). Der Lebensweg der Studierenden. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800–1945)* (S. 301–322). München: Verlag C. H. Beck.
- Jessen, R. (2010). Massenausbildung, Unterfinanzierung und Stagnation. Ost- und Westdeutsche Universitäten in den siebziger und achtziger Jahren. In M. Grüttner, R. Hachtmann, K. H. Jarausch, J. John & M. Middell (Hrsg.), *Gebrochene Wissenschafts-*

- kulturen. *Universität und Politik im 20. Jahrhundert* (S. 261–278). Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation & Sanders, J. R. (Hrsg.) (2006). *Handbuch der Evaluationsstandards: Die Standards des "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation"* (3., erweiterte und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Jörns, S. (2009). Career Services als Brücke zwischen Studium und Berufswelt. Ziele, Handlungsfelder und Perspektiven. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen* [Loseblattsammlung] (F 2.5, S. 1–20). Stuttgart: Raabe-Verlag.
- Jost, T. & Menzel, T. (2011a). AbsolventInnen-Studie 2011. Erste Ergebnisse der Bachelor- und Diplom-AbsolventInnen der DSHS Köln aus dem Abschlussjahr 2010. Zugriff am 14.01.2012 unter https://www.dshs-koeln.de/wps/wcm/connect/5ee52f8047a48f26b392f7faea12ee1e/ABS-Studie_Erste%2BERgebnisse.pdf?MOD=AJPERES
- Jost, T. & Menzel, T. (2011b). AbsolventInnen-Studie 2011. Nach dem Studium – Anschlussstudium und Beschäftigungssuche. Zugriff am 14.01.2012 unter https://www.dshs-koeln.de/wps/wcm/connect/5ee52f8047a48f26b394f7faea12ee1e/ABS-Studie_Nach%2Bdem%2BStudium.pdf?MOD=AJPERES
- Jost, T., Menzel, T. & Hartmann-Tews, I. (2011). AbsolventInnen-Studie 2011. Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern: Ein Überblick. Zugriff am 14.01.2012 unter https://www.dshs-koeln.de/wps/wcm/connect/de09d58049c70343a0d0be0a1983dfc2/ABS-Studie_03+Geschlechterperspektive.pdf?MOD=AJPERES&lmod=-697607579
- Kaesler, D. (Hrsg.). (2002). *Max Weber: Schriften 1894–1922*. Stuttgart: Kröner.
- Kälble, K. (2006). Gesundheitsberufe unter Modernisierungsdruck – Akademisierung, Professionalisierung und neue Entwicklungen durch Studienreform und Bologna-Prozess. In J. Pundt (Hrsg.), *Professionalisierung im Gesundheitswesen. Positionen – Potenziale – Perspektiven* (S. 213–233). Bern: Huber.
- Kaufmann, B. (2009). Herausforderungen der Einführung von Qualitätssicherungssystemen. Empirische Erkenntnisse. Präsentation zum Workshop „Wie Qualitätssicherung implementieren – Herausforderungen und Lösungen“ am 1. Dezember 2009 in Bonn. Zugriff am 13.01.2011 unter http://www.hrk.de/de/download/dateien/Praesentation_Ergebnisse_Workshop_Dez09_Kaufmann.pdf

- Kirchhoff, S., Kuhnt, S., Lipp, P. & Schlawin S. (2008). *Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung* (4., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klostermeier, F. (2011). Hochschule und Managementmethoden. Prozessoptimierung im Zeichen von New Public Management. In B. Hölscher & J. Suchanek (Hrsg.), *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien* (S. 277–292). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koch, H.-A. (2008). *Die Universität. Geschichte einer europäischen Institution*. Darmstadt: Primusverlag.
- Koch, S. & Schemmann, M. (Hrsg.) (2009). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kohler, J. (2009). Bologna und die Folgen – nach der Konferenz von Löwen. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen (A 1.1, S. 1 – 40)*. Berlin: Raabe-Verlag.
- Köhler, A., Michna, H. & Peters, C. (2005). Die berufliche Situation von Absolvent(inn)en des Studiengangs Diplomsportwissenschaften mit der Spezialisierung Präventions- und Rehabilitationssport an der TU München. *dvs-Informationen*, 20 (1), 11–14.
- Krekel, R. (2008). Zwischen universeller Inklusion und neuer Exklusivität. Institutionelle Differenzierungen und Karrieremuster im akademischen Feld: Deutschland im internationalen Vergleich. In B. M. Kehm (Hrsg.), *Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Festschrift für Ulrich Teichler* (S. 181–194). Frankfurt: Campus.
- Krempkow, R., Pasthor, M., Bolze, C., Horn, S., Hofmann, K. & Hortsch, H. (2008). Das Berufsakademiestudium in Sachsen – Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken. Abschlussbericht zur SWOT-Analyse [Dresdner Beiträge zur Berufspädagogik 27]. Dresden: SFPS – Wissenschaftlicher Fachverlag.
- Kromrey, H. (2001). Evaluation von Studium und Lehre. Anforderungen an Methodik und Design. In C. Spiel (Hrsg.), *Evaluation universitärer Lehre – Zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck* (S. 21–60). Münster: Campus Verlag.
- Kromrey, H. (2005). Evaluation – ein Überblick. In H. Schöch (Hrsg.), *Was ist Qualität? Die Entzauberung eines Mythos* (Schriftenreihe Wandel und Kontinuität in Organisationen, Bd. 6, S. 31–85). Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Kromrey, H. (2006). Qualität und Evaluation im System Hochschule. In R. Stockmann (Hrsg.), *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder* (3. Aufl., S. 234–259). Münster: Waxmann.

- Krönig, F. K. (2007). *Die Ökonomisierung der Gesellschaft. Systemtheoretische Perspektiven*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer C. (2007). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für die Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U., Ebert, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2009). *Evaluation online. Internetgestützte Befragung in der Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für die Sozialwissenschaften.
- Kühl, S. (2012). *Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie. Eine Streitschrift*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kühler, L. L. (2005). Die Orientierung der Reformen im Deutschen Hochschulsystem – seit 1998 – am Vorbild des amerikanischen Hochschulwesens. Dissertation der Ludwig-Maximilian-Universität München. Zugriff am 15.04.2009 unter http://edoc.ub.uni-muenchen.de/4235/1/Kuehler_Larissa.pdf
- Kultusministerkonferenz (1995). *Berufsakademien im tertiären Bereich* [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 29.09.1995]. Zugriff am 23.04.2008 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_20_09-Berufsakademien.pdf
- Kultusministerkonferenz (2005). *Qualitätssicherung in der Lehre* [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.09.2005]. Zugriff am 23.04.2008 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_09_22-Qualitaetssicherung-Lehre.pdf
- Kultusministerkonferenz (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen* [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010]. Zugriff am 15.04.2010 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf
- Leff, G. (1993). Das „trivium“ und die drei Philosophien. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band I: Mittelalter* (S. 279–302). München: Verlag C. H. Beck.
- Leitner, M. (2009). 35 Jahre Absolventenstudien in Deutschland – eine Bilanz. *Beiträge zur Hochschulforschung* 31 (3), S. 8–20.
- Lenz, K., Wolter, A., Reiche, C., Fuhrmann, M., Frohwieser, D., Otto, M. et al. (2010). *Studium und Berufseinstieg. Ergebnisse der ersten Sächsischen Absolventenstudie* (2. Aufl.) Dresden: Technische Universität Dresden & Sächsisches Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung.
- Leuze K., Allmendinger, J. (2008). Ungleiche Karrierepfade – institutionelle Differenzierung und der Übergang von der Hochschule in den Arbeitsmarkt. In B. M. Kehm (Hrsg.),

- Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand* (S. 65–79). Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Lockwood, G. (2010). Management. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des zwanzigsten Jahrhunderts.* (S. 121-152). München: Verlag C. H. Beck.
- Ludwig, S., Gronau, N. (2011). Der deutsche Fitnessmarkt. Studie 2011. Düsseldorf: Deloitte.
- Luhmann, N. (1999). Funktionen und Folgen formaler Organisationen. Schriftenreihe der Hochschule Speyer. Band 20 (5. Aufl.). Berlin: Duncker und Humblot.
- Lutz, M. (2007). *Analyse aktueller Positionierungs- und Einsatzmöglichkeiten des Gesundheitsmanager innerhalb der deutschen Gesundheitskultur.* Unveröffentlichte Diplomarbeit der BSA-Privaten Berufsakademie, Saarbrücken.
- Maak-Rheinländer, K. (2003). Zum Sinn von Hochschul-Ranking [sic] in Deutschland. In D. Hoffmann & K. Neumann (Hrsg.), *Ökonomisierung der Wissenschaft. Forschen, Lehren und Lernen nach den Regeln des Marktes* (S. 161–176). Weinheim: Beltz Verlag.
- Mager, U. (2002). *Einrichtungsgarantien* [Jus Publicum. Beiträge zum öffentlichen Recht. Band 99]. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Masterson McNeil, C., Ablondi, J. M., Rutgers, H., O’Kane, A. (2005). The IHRSA European Market Report: The size and scope of the health club industry. Boston: IHRSA.
- Meier, F. & Müller A. (2006). Wissenschaft und Wirtschaft. Forschung im Zeitalter des akademischen Kapitalismus. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 1, 98–114.
- Merton, R. K.: (1938). Science and the Social Order. *Philosophy of Science*, Vol. 5, 3, S. 321–337.
- Meyer auf der Heyde, A. (2010). Macht der Bachelor krank? Studieren zwischen Druck, Kontrolle und Konkurrenz – Anforderungen an eine neue Studierendengeneration. In K. Himpele, A. Keller & S. Staack (Hrsg.), *Endstation Bologna. Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum* (S. 69–73). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *The American Journal of Sociology* Vol. 83, No. 2, 340–363.
- Mielenhausen, E. & Steinkamp, T. (2007). Duale Studiengänge. In: W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen.* [Loseblattsammlung] (D 5.3, S.1–19). Stuttgart: Raabe-Verlag.

- Minks, K. H. & Briedis, K. (2005a). *Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Teil I, Das Bachelorstudium*. Hannover: Hochschul-Informationssystem GmbH. Zugriff am 07.05.2008 unter http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200503.pdf
- Minks, K. H. & Briedis, K. (2005b). *Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Teil II, Der Verbleib nach dem Bachelorstudium*. Hannover: Hochschul-Informationssystem GmbH. Zugriff am 07. Mai 2008 unter http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200504.pdf
- Mintzberg, H. (1983). *Structure in Five. Designing effective Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Mittag, S., Bornmann, L. & Daniel, H.-D. (2003). *Evaluation von Studium und Lehre an Hochschulen. Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren*. Münster: Waxmann.
- Mrazek, J. & Hartmann-Tews, I. (2010). Absolventenstudie 2010 der Deutschen Sporthochschule Köln: Diplom-Sportwissenschaftler/in – was nun? Erwerbs- und Beschäftigungschancen der Absolventinnen und Absolventen der Deutschen Sporthochschule Köln. *KURIER – Hochschulzeitung der Deutschen Sporthochschule Köln*, 30 (2), 9–12.
- Müller, R. A. (1996). Studentenkultur und akademischer Alltag. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500–1800)* (S. 263–286). München: Verlag C. H. Beck.
- Müller-Böling, D. (2006). Nach der Reform ist vor der Reform. Neue Herausforderungen für die entfesselte Hochschule. In H. J. Oppelland (Hrsg.), *Deutschland und seine Zukunft. Innovation und Veränderung in Bildung, Forschung und Wirtschaft* [Festschrift zum 75. Geburtstag von Prof. Dr. Dr. h.c. Norbert Szyperski] (S. 193–208). Lohmar: Josef Eul Verlag.
- Müller-Böling, D. & Zürn, M. (Hrsg.) (2007). *Private Hochschulen in Deutschland – Reformmotor oder Randerscheinung?* [Symposium der Hertie School of Governance und des CHE Centrum für Hochschulentwicklung, 7./8. November 2005, Unter den Linden 1, Berlin]. Zugriff am 07.05.2008 unter http://www.hertie-school.org/binaries/addon/208_hsog_che_symposium_final.pdf
- Münch, R. (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co*. Frankfurt/Main: Edition Suhrkamp.
- Nardi, P. (1993). Die Hochschulträger. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band I: Mittelalter* (S. 83–108). München: Verlag C. H. Beck.

- Neave, G. (2010). Grundlagen. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des zwanzigsten Jahrhunderts*. (S. 47–75). München: Verlag C. H. Beck.
- Neßler, C., Oestreicher, W., Berg, H., & Strübig, I. (2010). *Bachelor- und Masterabsolvent/-innen in Rheinland-Pfalz. Ergebnisse der landesweiten Befragung im Abschlusszeitraum SS 2007 bis SS 2008*. O. O.: Hochschulevaluierungsverbund. Zugriff am 28.09.2011 unter http://www.hochschulevaluierungsverbund.de/Dateien/BaMa_Absolventenstudie_10_Gesamt.pdf
- Netz, N. & Völk, D. (2010). Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland. *HIS-Magazin*, 3, 5–6.
- Neue Zürcher Zeitung Online (2009). Die Funken sprühen an der Uni Genf. Zugriff am 23.10.2010 unter http://www.nzz.ch/magazin/campus/studenten-blogs/die_funken_spruehen_an_der_uni_genf_1.4091848.html.
- Nickel, S. (2007). *Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und Fachhochschulen. Konzepte – Instrumente – Umsetzung* (Arbeitspapier Nr. 94). Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH. Zugriff am 07.05.2008 unter http://www.che.de/downloads/CHE_QM_Studie_AP94.pdf
- Nickel, S. (2011). Zwischen Kritik und Empirie – Wie wirksam ist der Bologna-Prozess? In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis* (Arbeitspapier Nr. 148) (S. 8–17). Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Nickel, S. & Leusing, B. (2009). *Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Niebel, T. (2010). *Der Dienstleistungssektor in Deutschland – Abgrenzung und empirische Evidenz* [Dokumentation Nr. 10-01]. Mannheim: Zentrum für europäische Wirtschaftsforschung. Zugriff am 22.02.2011 unter <ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/docus/dokumentation1001.pdf>
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.) (2010). *Bildung auf einen Blick 2010. OECD-Indikatoren*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Oesterling, C. & Boll T. (2007). *Absolventenstudie Rheinland-Pfalz. Landesweite Absolventenbefragung. Abschlussjahrgang 2005*. Mainz: Hochschulevaluierungsverbund Südwest.
- Paris, R. (2001). Machtfreiheit als negative Utopie. Die Hochschule als Idee und Betrieb. In E. Stöltzing & U. Schimank (Hrsg.), *Die Krise der Universitäten* (S. 194–222). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Pellert, A. (1999). *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien, Köln: Böhlau Verlag.
- Pitsch, W., Maats, P. & Emrich, E. (2009). Zur Häufigkeit des Dopings im deutschen Spitzensport – eine Replikationsstudie. In E. Emrich & W. Pitsch (Hrsg.), *Sport und Doping. Zur Analyse einer antagonistischen Symbiose* (S. 19–36). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Porst, R. (2001). Wie man die Rücklaufquote bei postalischen Befragungen erhöht [ZUMA How-to-Reihe Nr. 092001]. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen. Zugriff am 10.12.2008 unter http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/howto/how-to9rp.pdf
- Porst, R. (2009). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (2. Aufl.) Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rau, T., Heene, J., Koitz, K., Schmidt, M., Schönfeld, P. & Wilske, A. (2011). Qualitätsmanagement in der Aus- und Weiterbildung. Leitfaden zur Umsetzung der DIN ISO 29990. Berlin: Beuth Verlag GmbH.
- Rehn, T., Brandt, G., Fabian, G. & Briedis, K. (2011). Hochschulabschlüsse im Umbruch. Studium und Übergang von Absolventinnen und Absolventen reformierter und traditioneller Studiengänge des Jahrgangs 2009. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH. Zugriff am 10.12.2011 unter http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201117.pdf
- Reimer, M. (2008). Wie können Absolventenstudien zum Qualitätsmanagement an Hochschulen beitragen? Erfahrungen des Bayerischen Absolventenpanels. *Qualität in der Wissenschaft 2* (3), 68–73.
- Reinfeldt, F. & Frings, C. (2003). Absolventenbefragungen im Kontext von Hochschulevaluation. Forschungsstand und Perspektiven. *Zeitschrift für Evaluation*, 2, 279–294.
- Reisz, R. D. & Stock, M. (2008). Private Hochschulen – Perspektiven der Forschung. *Die Hochschule*, 2, 6–18.
- Rindermann, H. (2003a). Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation*, 3, 233–256.
- Rindermann, H. (2003b). Methodik und Anwendung der Lehrveranstaltungsevaluation für die Qualitätsentwicklung an Hochschulen. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 4, 401–413.
- Ringer, F. (2004). Die Zulassung zur Universität. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800–1945)* (S. 199–226). München: Verlag C. H. Beck.

- Ritzer, G. (2006). *Die McDonaldisierung der Gesellschaft* (4., völlig neue Aufl.). Konstanz: UKV Verlagsgesellschaft.
- Roberts, J., Rodriguez Cruz, A. M. & Herbst, J. (1996). Die Übernahme europäischer Universitätsmodelle. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band I: Mittelalter* (S. 213–232). München: Verlag C. H. Beck.
- Rüegg, W. (Hrsg.). (1993a). *Geschichte der Universität in Europa. Band I: Mittelalter*. München: Verlag C. H. Beck.
- Rüegg, W. (1993b). Vorwort. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band I: Mittelalter* (S. 23–48). München: Verlag C. H. Beck.
- Rüegg, W. (1994). Was lehrt die Geschichte der Universität? In Wissenschaftliche Gesellschaft, *Sitzungsberichte der wissenschaftlichen Gesellschaft an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/Main* (Bd. 32, Nr. 6, S. 143–163). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Rüegg, W. (Hrsg.). (1996). *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500–1800)*. München: Verlag C. H. Beck.
- Rüegg, W. (Hrsg.). (2004a). *Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800–1945)*. München: Verlag C. H. Beck.
- Rüegg, W. (2004b). Themen, Probleme, Erkenntnisse. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800–1945)* (S. 17–42). München: Verlag C. H. Beck.
- Rüegg, W. (Hrsg.). (2010a). *Geschichte der Universität in Europa. Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. München: Verlag C. H. Beck.
- Rüegg, W. (2010b). Themen, Probleme, Erkenntnisse. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 21–45). München: Verlag C. H. Beck.
- Rüegg, W. & Sadlak, J. (2010). Die Hochschulträger. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 79–120). München: Verlag C. H. Beck.
- Saarbrücker Zeitung (2009). Proteste der Studierenden für eine bessere Bildung und gegen die Ökonomisierung der Bildung. Ausgabe vom 18.11.2009, S. 1.
- Saarland (2010). Gesetz Nr. 1556 über die Universität des Saarlandes (Universitätsgesetz – UG) vom 23.06.2004, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 10.02.2010 (Amtsblatt I S. 28). Zugriff am 14.03.2011 unter http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/gesamt/UniG_SL_2004.htm#UniG_SL_2004_rahmen

- Sandfuchs, G. & Stewart G. (2002). *Lehrberichte an bayerischen Universitäten*. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Zugriff am 12.12. 2008 unter http://www.ihf.bayern.de/dateien/monographien/Monographie_60.pdf
- Schermutzki, M., Peters-Bruns, A. & Kluss, S. (2004). *Entwicklung und Erprobung eines integrierten Leistungspunktesystems in der Weiterentwicklung modularisierter Studienangebote am Beispiel der Ingenieurwissenschaften* [BLK-Projekt Leistungspunktesystem, Abschlussbericht]. Aachen: Fachhochschule Aachen. Zugriff am 15.04.2009 unter <http://opus.bibliothek.fh-aachen.de/opus/volltexte/2005/85/pdf/AbschlussberichtDruck.pdf>
- Scherrer, C. (2008). Neuer Konstitutionalismus: Die Unterwerfung des Bildungswesens unter das Handelsregime. In B. M. Kehm (Hrsg.), *Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand* (S. 419–428). Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Schlaffke, W. (1972). *Akademisches Proletariat*. Osnabrück. Fromm-Verlag.
- Schimank, U. (2001). Festgefahrene Gemischtwarenläden – Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisation. In E. Stölting & U. Schimank (Hrsg.), *Die Krise der Universitäten* (S. 223–242). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Schimank, U. & Winnes, M. (2001). Jenseits von Humboldt? Muster und Entwicklungspfade des Verhältnisses von Forschung und Lehre in verschiedenen europäischen Hochschulsystemen. In E. Stölting & U. Schimank (Hrsg.), *Die Krise der Universitäten* (S. 295–325). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Schimank, U. & Volkman, U (2008). Ökonomisierung der Gesellschaft. In A. Maurer (Hrsg.), *Handbuch der Wirtschaftssoziologie* (S. 382–393). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, B. (2008). Warum oft wirksam? Und warum manchmal wirkungslos? – Subjektive Erklärungen zur Wirkung von Lehrveranstaltungsevaluation aus Sicht von Nutzern und Anbietern. *Zeitschrift für Evaluation*, 1 (7), S. 7–33.
- Schnabel, P.-E. (2006). Gesundheitskommunikation auf dem Weg zum Beruf? In J. Pundt (Hrsg.), *Professionalisierung im Gesundheitswesen. Positionen – Potenziale – Perspektiven* (S. 127-145). Bern: Huber.
- Schneider, V. & Meiers, R. (2007). Reporting. In R. Stockmann (Hrsg.), *Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung* (S. 314–339). Münster: Waxmann.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2005). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (7., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl.). München: Oldenburg Wissenschaftsverlag.
- Scholz, C. & Bucheit, S. (2010): *Chancen für Bachelor. Eine Momentaufnahme*. Diskussionsbeitrag Nr. 94 des Lehrstuhls für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Organisa-

- tion, Personal- und Informationsmanagement an der Universität des Saarlandes, Saarbrücken. Zugriff am 05.11.2010 unter <http://www.orga.uni-sb.de/files/94.pdf>
- Schomburg, H. (2008). Viele Wege in den Beruf – Hochschulabsolventen in Europa. In B. M. Kehm (Hrsg.), *Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand* (S. 51–63). Frankfurt: Campus Verlag.
- Schomburg, H. (Hrsg.) (2009). *Generation Vielfalt. Bildungs- und Berufswege der Absolventen von Hochschulen in Deutschland 2007–2008* [Werkstattbericht Nr. 71]. Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung.
- Schomburg, H. (2010). Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Germany. Beitrag zur internationalen Konferenz Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe EMBAC 2010 Berlin, September 30 – Oktober 1, 2010. Zugriff am 10.11.2010 unter http://www.uni-kassel.de/wz1/pdf/10EMBAC_Beitrag_DE_Schomburg_2003.pdf
- Schomburg, H. & Teichler, U. (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results from Graduate Surveys from Twelve Countries*. Dordrecht: Springer.
- Schröder, F., Flatau, J. & Emrich, E. (2011). Viele Wege führen nach Rom – Eine empirische Untersuchung zum Studieren ohne Abitur im Saarland. In L. Rampeltshammer & H. P. Kurtz (Hrsg.) *Strukturwandel im Saarland. Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten. Schriften der Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt* (S. 299–328). Saarbrücken: Universitätsverlag des Saarlandes.
- Schwinges, R. C. (1993). Die Zulassung zur Universität. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band I: Mittelalter* (S. 161–180). München: Verlag C. H. Beck.
- Schwinges, R. C. (Hrsg.) (2005a). *Finanzierung von Universität und Wissenschaft in Vergangenheit und Gegenwart*. Basel: Schwabe.
- Schwinges, R. C. (2005b). Finanzierung von Universität und Wissenschaft. Eine Einführung. In R. C. Schwinges (Hrsg.), *Finanzierung von Universität und Wissenschaft in Vergangenheit und Gegenwart* (S. 1–12). Basel: Schwabe.
- Shils, E. & Roberts, J. (2004). Die Übernahme europäischer Universitätsmodelle. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800–1945)* (S. 145–196). München: Verlag C. H. Beck.
- Simonson, J. & Pötschke, M. (2006). Akzeptanz internetgestützter Evaluationen an Universitäten. *Zeitschrift für Evaluation* 2, 227–248.
- Simpson, O. (2002). *Supporting Students in Online, Open and Distance Education*. 2. Ed. London: Routledge Falmer.

- Slembeck, T. (2002). Funktionieren Fachhochschulen wie Unternehmen? Eine Analyse aus ökonomischer Sicht. *Neue Züricher Zeitung*, 1. Oktober, Nr. 227, S. 67. Zugriff am 15.10.2009 unter <http://www.slembeck.ch/pdf/fh-unternehmen-nzz.pdf>
- Sperlich, A. (2008). Private Hochschulen in der deutschen Hochschulforschung. Oder: „Noch nicht mal ignorieren!“. *Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung* 2, 126–139.
- Spiel, C. & Gössler, M. (2001). Zwischen Selbstzweck und Qualitätsmanagement – Quo vadis, evaluatione?. In C. Spiel (Hrsg.), *Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck* (S. 9–20). Münster: Waxmann.
- Stadtmüller, S. & Porst R. (2005). *Zum Einsatz von Incentives bei postalischen Befragungen*. [ZUMA How-to-Reihe Nr. 14 2005]. Zugriff am 10.12.2008 unter http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/howto/how-to14rp.pdf
- Ständige Konferenz der Innenminister und -senatoren der Länder & Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007). Vereinbarung „Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen“ [Beschluss der Innenministerkonferenz am 07.12.2007 und der Kultusministerkonferenz vom 20.09.2007]. Zugriff am 23.11.2006 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_20-Vereinbarung-Zugang-hoerer-Dienst-Master.pdf
- Stannek, A. & Ziegele, F. (2005). *Private Higher Education in Europe. A National Report on Germany* [Arbeitspapier Nr. 71]. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung. Zugriff am 14.05.2008 unter http://www.che.de/downloads/Studie_Privathochschulen_AP71.pdf
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2009). *Verdienste und Arbeitskosten 2009. Begleitmaterial zur Pressekonferenz am 13. Mai 2009 in Berlin*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2010). *Hochschulen auf einen Blick. Ausgabe 2010*. Wiesbaden: Autor.
- Statistisches Bundesamt (2011a). *Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen. 1980–2009*. Wiesbaden: Autor.
- Statistisches Bundesamt (2011b). *Verdienste nach Branchen*. Zugriff am 15.02.2011 unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesamtwirtschaftUmwelt/VerdiensteArbeitskosten/VerdiensteBranchen/Tabellen/Bruttojahresverdienst.html?nn=50688>

- Stichweh, R. (2009). Autonomie der Universitäten in Europa und Nordamerika: Historische und systematische Überlegungen. In J. Kaube (Hrsg.), *Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaft* (S. 38–49). Berlin, Verlag Klaus Wagenbach.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.) (2007). *Innovationsfaktor Kooperation. Bericht des Stifterverbandes zur Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Hochschulen*. Zugriff am 21.10.2010 unter http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/innovationsfaktor_kooperation/innovationsfaktor_kooperation.pdf
- Stucke, A. (2001). Mythos USA – Die Bedeutung des Arguments „Amerika“ im hochschulpolitischen Diskurs der Bundesrepublik. In E. Stölting & U. Schimank (Hrsg.), *Die Krise der Universitäten* (S. 118–136). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Taddicken, M. (2007). Methodeneffekte von Web-Befragungen – Freund oder Feind des Forschers? In M. Welker & O. Wenzel (Hrsg.), *Online-Forschung 2007. Grundlagen und Fallstudien. Neue Schriften zur Online-Forschung 1* (S. 85–102) Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Tegethoff, H. G. (2008). Non universitati, sed vitae discimus! Employability als Herausforderung für Lehre und Studium. *Qualität in der Wissenschaft 2* (3), 74–80.
- Teichler, U. (2003). *Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trend*. Frankfurt/Main: Campus.
- Teichler, U. (2006). Was ist Qualität? In Hochschulrektorenkonferenz. *Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Projekt Qualitätssicherung* [Beiträge zur Hochschulpolitik, 1/2006] (Bd. I., S. 168–184). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Teichler, U. (2009). Zur Akkreditierung und beruflichen Relevanz von Studienangeboten. In Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel und Universität Kassel, Materialienband zur Tagung Studienbedingungen, Kompetenzerwerb und Berufserfolg. Eine erste Rückmeldung von 35.000 Hochschulabsolventen. Berlin, 8./9. Oktober 2009, Freie Universität Berlin (S. 17-35). Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung.
- Teichler, U. & Schomburg, H. (2008, Dezember). *Stadien des Übergangs nach dem ersten Hochschulabschluss*. Vortrag beim Expertenworkshop zum Schwerpunktthema „Übergänge Schule – Berufsausbildung – Hochschulbildung – Arbeitsmarkt“ des Bildungsberichts, Berlin. Zugriff am 15.01.2011 unter <http://www.bildungsbericht.de/daten/teichler-ppt.pdf>

- Theobald, A. (2007). Zur Gestaltung von Online-Fragebögen. In M. Welker & O. Wenzel (Hrsg.), *Online-Forschung 2007. Grundlagen und Fallstudien. Neue Schriften zur Online-Forschung 1* (S. 103–118). Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Thiel, A. & Cachay, K. (2004). *Vom Sportstudium zum Beruf. Eine Absolventenstudie zum Bielefelder Diplomstudiengang „Prävention/Rehabilitation“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Thiele, T. & Timmermann, J.-P. (1997). *Sportwissenschaftler auf dem Weg in die Arbeitswelt – eine Studie zum beruflichen Werdegang von Absolventen des Studiengangs Diplom-Sportwissenschaft an der Universität Hamburg*. Hamburg: Czwalina.
- Ulmer, P. & Jablonka, P. (2007). Mehr Ausbildungsbetriebe – mehr Ausbildungsplätze – weniger Qualität? Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Folgen. *BIBB Report 3*, 1–8.
- Vandermeersch, P. A. (1996). Die Universitätslehre. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500-1800)* (S. 181–212). München: Verlag C. H. Beck.
- Verger, J. (1993a). Grundlagen. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band I: Mittelalter* (S. 49–79). München: Verlag C. H. Beck.
- Verger, J. (1993b). Die Universitätslehrer. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band I: Mittelalter* (S. 139–157). München: Verlag C. H. Beck.
- Vester, H.-G. (2009). *Kompendium der Soziologie I: Grundbegriffe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vos, L. (2010). Studentische Bewegungen. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 249–282). München: Verlag C. H. Beck.
- Watson, C. J. H. (2010). Technik. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 467–484). München: Verlag C. H. Beck.
- Weber, W. E. J. (2002). *Geschichte der europäischen Universität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weerts, D. J. (2009, Oktober). Alumni surveys between accountability and assessment: Experiences of institutional research centers in die U.S. In Internationales Zentrum für Hochschulforschung, Materialband zur Tagung Studienbedingungen, Kompetenzerwerb und Berufserfolg (S. 36–57), Berlin.
- Weik, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1–19.

- Weiler, H. (2005). Profil – Qualität – Autonomie. Die unternehmerische Universität im Wettbewerb. Vortrag anlässlich eines „Gesprächs zur Universität der Zukunft“ der Wirtschaftsuniversität Wien und der Investkredit Bank AG in Wien am 14. April 2005. Zugriff am 28.11.2008 unter http://www.stanford.edu/~weiler/Texts05/Wien_Vortrag_045.pdf
- Weiler, H. (2007). Erfolgsbedingungen für private Hochschulen in Deutschland (Resümee und Ausblick). In D. Müller-Böling & M. Zürn (Hrsg.), *Private Hochschulen in Deutschland – Reformmotor oder Randerscheinung? Symposium der Hertie School of Governance und des CHE Centrum für Hochschulentwicklung*, 7./8. November 2005 (S. 180–197), Berlin. Zugriff am 07.05.2008 unter http://www.che.de/downloads/HSoG_CHE_Symposium_final.pdf
- Werner, C. & Steiner, E. (2010). Hochschulbildung als Geschäftsfeld? In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsfinanzierung*, S. 479–490. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wickert, U. (2007). *Gauner muss man Gauner nennen. Von der Sehnsucht nach verlässlichen Werten*. München: Piper.
- Winkler, H. A. (2002). *Der lange Weg nach Westen. Deutsche Geschichte vom Dritten Reich bis zur Wiedervereinigung* (4., durchgesehene Aufl.). München: Beck.
- Wissel, C. von (2007). *Hochschule als Organisationsproblem. Neue Modi universitärer Selbstbeschreibungen in Deutschland*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Wissenschaftsrat (2002). *Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen* (Drs. 5102/02, Berlin, 18.01.2002). Zugriff am 11.01.2008 unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5102-02.pdf>
- Wissenschaftsrat (2006). *Leitfaden der institutionellen Akkreditierung* (Drs. 7078-06, Berlin, 27.01.2006). Zugriff am 11.01.2008 unter http://www.wissenschaftsrat.de/texte/7078-06_neu09.pdf
- Wissenschaftsrat (2008a). *Stellungnahme zur Akkreditierung der BSA-Private Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement (i. Gr.)* (Drs. 8316-08, Berlin, 25.01.2008). Zugriff am 23.04.2008 unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8316-08.pdf>
- Wissenschaftsrat (2008b). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Berlin: Wissenschaftsrat.
- Wissenschaftsrat (2009). *Stellungnahme zur Zukunft der institutionellen Akkreditierung nicht-staatlicher Hochschulen in Deutschland durch den Wissenschaftsrat* (Drs. 8925-09,

Berlin, 30.01.2009). Zugriff am 02.12.2009 unter <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/8925-09.pdf>

Wissenschaftsrat (2010a). Leitfaden der >>Institutionellen Akkreditierung<< (Drs. 9886-10, Potsdam, 07.05.2010). Zugriff am 12.10.2010 unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/9886-10.pdf>

Wissenschaftsrat (2010b). Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem (Drs. 10031-10, Berlin, 02.07.2010). Zugriff am 12.10.2010 unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10031-10.pdf>

Wissenschaftsrat (2010c) Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen (Drs. 10387.10, Lübeck, 12.11.2010). Zugriff am 4.01.2011 unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf>

Zabeck, J. (2003). Das Ökonomische als Element einer Theorie der Universität. In D. Hoffmann & K. Neumann (Hrsg.), *Ökonomisierung der Wissenschaft. Forschen, Lehren und Lernen nach den Regeln des Marktes* (S. 43–60). Weinheim: Beltz Verlag.

Anhang

Anl. 1: Rahmenstudien- und Prüfungsplan des Studiengangs Diplom-Fitnessökonomie der BSA – Privaten BA

Fächer	Studienbereich	Präsenztage (PT)	Prüfungsleistungen				
			LEK	HA	MP	KL	Zuordnung
Grundstudium 1. Jahr							
Betriebliche praktische Ausbildung							
Einführungstag	Allgemein	1 Tag					
Basismodul Fitness	Fitness	4 Tage		X		X	GP
Basismodul Verkauf und Service	Wirtschaft	2 Tage	X				
Basismodul Gruppentraining	Fitness	4 Tage				X	GP
Ernährung	Fitness	3 Tage	X			X	VDP
Grundprüfung 1. Jahr KL: Basismodul Fitness und Gruppentraining	Fitness	1 Tag				X	
Grundstudium 2. Jahr							
Betriebliche praktische Ausbildung							
Betriebswirtschaft I	Wirtschaft	3 Tage	X			X	VDP
Cardiofitness	Fitness	3 Tage	X			X	VDP
Marketing I	Wirtschaft	3 Tage	X	X		X	VDP
Gesundheit I	Fitness	3 Tage	X	X	X	X	VDP
Verkauf II	Wirtschaft	3 Tage	X		X	X	VDP
Sportrehabilitation I	Fitness	3 Tage	X		X	X	VDP
Service II	Wirtschaft	3 Tage	X			X	VDP
Vordiplom-Prüfung: Ernährung, Cardiofitness, Gesundheit I, Sportrehabilitation I	Fitness	1 Tag			X	X	
Vordiplom-Prüfung: BWL I, Marketing I, Verkauf II, Service II	Wirtschaft	1 Tag			X	X	
Gesamt Grundstudium		38 Tage					
Hauptstudium 3. Jahr							
Betriebliche praktische Ausbildung							
Gesundheit II	Gesundheit	2 Tage			REF	X	DP
Sportrehabilitation II	Gesundheit	2 Tage					DP
BWL II: Betriebswirtschaftliche Unternehmensführung und -steuerung	Wirtschaft	2 Tage				X	DP
Marketing II: Marketingmanagement	Wirtschaft	2 Tage					DP
Gesundheit Organisation und Konzeption	Interdisziplinär	2 Tage			PRÄS		DP
Gesundheit Qualitäts- und Servicemanagement	Interdisziplinär	2 Tage				X	DP
Gesundheit Personalwirtschaft und -führung	Interdisziplinär	2 Tage					DP
Gesundheit Vertriebsmanagement/Verkauf	Interdisziplinär	2 Tage					DP
Diplom-Arbeit	Bezogen auf die Fächerinhalte des Hauptstudiums				KOL		
Diplom-Prüfung Gesundheit	Gesundheit	1 Tag				X	
Diplom-Prüfung Wirtschaft	Wirtschaft	1 Tag				X	
Gesamt Hauptstudium		18 Tage					
Gesamtstudium		56 Tage					

GP = Grundprüfung	PRÄS = Präsentation
LEK = Lernerfolgskontrolle	KOL = Kolloquium (mündlich)
HA = Hausarbeit	DA = Diplom-Arbeit
MP = Mündliche Prüfung	VDP = Vordiplom-Prüfung
KL = Klausur	DP = Diplom-Prüfung
REF = Referat	

Anl. 2: Rahmenstudien- und Prüfungsplan des Studiengangs Diplom-Gesundheitsmanagement der BSA – Privaten BA

Fächer	Studienbereich	Präsenztage (PT)	Prüfungsleistungen				
			LEK	HA	MP	KL	Zuordnung
Grundstudium 1. Jahr							
Betriebliche praktische Ausbildung							
Einführungstag	Allgemein	1 Tag					
Gesundheitssystem und Prävention	Dienstleistung	4 Tage				X	GP
Psychologie und Pädagogik	Gesundheit	3 Tage	X				
Medizinische Grundlagen	Gesundheit	3 Tage	X			X	GP
Ernährung	Gesundheit	3 Tage	X	X		X	VDP
Gesundheitsorientiertes Krafttraining	Gesundheit	3 Tage	X			X	VDP
Gesundheitsorientiertes Ausdauertraining	Gesundheit	3 Tage	X			X	VDP
Grundprüfung 1. Jahr KL: Gesundheitssystem und Prävention, Medizinische Grundlagen	Gesundheit	1 Tag				X	
Grundstudium 2. Jahr							
Betriebliche praktische Ausbildung							
Beweglichkeit, Koordination, Gruppentraining	Gesundheit	3 Tage	X			X	VDP
Betriebswirtschaftslehre	Dienstleistung	3 Tage	X			X	VDP
Marketing	Dienstleistung	3 Tage	X	X		X	VDP
EDV	Dienstleistung	2 Tage	X				VDP
Verkauf und Service	Dienstleistung	3 Tage	X		X		VDP
Qualitätsmanagement	Dienstleistung	3 Tage	X			X	VDP
Kommunikation und Präsentation	Dienstleistung	3 Tage	X		X		VDP
Entspannung	Gesundheit	3 Tage		X		X	VDP
Vordiplom-Prüfung: Ernährung, Gesundheitsorientiertes Krafttraining, Gesundheitsorientiertes Ausdauertraining, Beweglichkeit, Koordination, Gruppentraining	Gesundheit	1 Tag			X	X	
Vordiplom-Prüfung: Marketing, Betriebswirtschaftslehre, Verkauf und Service, Kommunikation und Präsentation, Qualitätsmanagement, Entspannung	Dienstleistung	1 Tag			X	X	
Gesamt Grundstudium		46 Tage					
Hauptstudium 3. Jahr							
Betriebliche praktische Ausbildung							
Konzepte/Strategien auf Bewegungsebene	Gesundheit	4 Tage				X	DP
Konzepte/Strategien Ernährung und mentale Ebene	Gesundheit	4 Tage			PRÄS	X	DP
Interdisziplinär I Betriebswirtschaftliche Ebene	Interdisziplinär	4 Tage				X	DP
Interdisziplinär II Pädagogische Ebene	Interdisziplinär	4 Tage			MOD	X	DP
Diplom-Arbeit	Bezogen auf die Fächerinhalte des Hauptstudiums				KOL		
Diplom-Prüfung Gesundheit	Gesundheit	1 Tag				X	
Diplom-Prüfung Dienstleistung	Dienstleistung	1 Tag				X	
Gesamt Hauptstudium		18 Tage					
Gesamtstudium		64 Tage					

GP = Grundprüfung
LEK = Lernerfolgskontrolle
HA = Hausarbeit
MP = Mündliche Prüfung
KL = Klausur
REF = Referat

PRÄS = Präsentation
KOL = Kolloquium (mündlich)
DA = Diplom-Arbeit
VDP = Vordiplom-Prüfung
DP = Diplom-Prüfung
Mod = Moderation

Anl. 3: Rahmenstudien- und Prüfungsplan des Studiengangs Fitnessökonomie (Bachelor of Arts) der DHfPG

Studienmodule	Credit Points	Präsenz- tage	Prüfungsleistungen			
			KL	KA	HA	MP
1. Studienjahr						
Wissenschaftliches Arbeiten	6	2	X			
Vertrieb und Service I	9	3	X	X		
Medizinische Grundlagen	9	3	X	X		
Trainingslehre I – Allgemeine Trainingslehre und Krafttraining	9	4	X	X		
Gruppentraining I	9	4	X	X		
Betriebswirtschaftslehre I	9	4	X	X		
Vertrieb und Service II	9	3	X	X		
Gesamt 1. Studienjahr	60	23				
2. Studienjahr						
Ernährung I	9	4	X	X		
Trainingslehre II – Ausdauertraining	9	3	X	X		
Betriebswirtschaftslehre II	9	3	X	X		
Marketing I	12	3	X	X	X	
Kommunikation und Präsentation	9	3	X	X		
Betriebswirtschaftslehre III	12	4	X	X		REF
Gesamt 2. Studienjahr	60	20				
3. Studienjahr						
Trainingslehre III – Beweglichkeits- und Koordinationstraining	9	3	X	X		
Marketing II	12	4	X	X		REF
Trainingslehre IV – Rehabilitatives Training	9	3	X	X		
Betriebswirtschaftslehre IV	9	3	X	X		
Interdisziplinär	9	2 x 4	X	X		PRÄ
Bachelor-Thesis	12	1				
Gesamt 3. Studienjahr	60	21				
Gesamtstudium	180	65				

KL = Klausur
KA = Kontrollaufgabe
HA = Hausarbeit

MP = Mündliche Prüfung
REF = Referat
PRÄ = Präsentation

Anl. 4: Rahmenstudien- und Prüfungsplan des Studiengangs Gesundheitsmanagement (Bachelor of Arts) der DHfPG

Studienmodule	Credit Points	Präsenz- tage	Prüfungsleistungen			
			KL	KA	HA	MP
1. Studienjahr						
Wissenschaftliches Arbeiten	6	2	X			
Gesundheitssystem und Prävention	9	3	X	X		
Vertrieb und Service I	9	3	X	X		
Gesundheitspsychologie	9	3	X	X		
Medizinische Grundlagen	9	3	X	X		
Trainingslehre I – Allgemeine Trainingslehre und Krafttraining	9	4	X	X		
Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre	9	4	X	X		
Gesamt 1. Studienjahr	60	22				
2. Studienjahr						
Marketing I	12	3	X	X	X	
Trainingslehre II – Ausdauertraining	9	3	X	X		
Ernährung I	9	4	X	X		
Kommunikation und Präsentation	9	3	X	X		
Entspannung	12	3	X	X	X	
Trainingslehre III – Beweglichkeits- und Koordinationstraining	9	3	X	X		
Gesamt 2. Studienjahr	60	19				
3. Studienjahr						
Trainingslehre VI – Rehabilitatives Training	9	3	X	X		
Qualitätsmanagement	9	3	X	X		
Konzepte/Strategien der Gesundheitsförderung I	12	4	X	X		REF
Konzepte/Strategien der Gesundheitsförderung II	9	4	X	X		
Interdisziplinär	9	2 x 4	X	X		PRÄ
Bachelor-Thesis	12	1				
Gesamt 3. Studienjahr	60	22				
Gesamtstudium	180	64				

KL = Klausur
 KA = Kontrollaufgabe
 HA = Hausarbeit

MP = Mündliche Prüfung
 REF = Referat
 PRÄ = Präsentation

Anl. 5: Rahmenstudien- und Prüfungsplan des Studiengangs Ernährungsberatung (Bachelor of Arts) der DHfPG

Studienmodule	Credit Points	Präsenz- tage	Prüfungsleistungen			
			KL	KA	HA	MP
1. Studienjahr						
Wissenschaftliches Arbeiten	6	2	X			
Ernährung I	9	4	X	X		
Vertrieb und Service I	9	3	X	X		
Gesundheitspsychologie	9	3	X	X		
Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre	9	4	X	X		
Medizinische Grundlagen	9	3	X	X		
Biochemie I	9	4	X	X		
Gesamt 1. Studienjahr	60	23				
2. Studienjahr						
Kommunikation und Präsentation	9	3	X	X		
Ernährung II	12	4	X	X	X	
Trainingslehre I – Allgemeine Trainingslehre und Krafttraining	9	4	X	X		
Ernährungspsychologie	9	3	X	X		
Marketing I	12	3	X	X	X	
Biochemie II	9	3	X	X		
Gesamt 2. Studienjahr	60	20				
3. Studienjahr						
Ernährung III	9	4	X	X		
Trainingslehre II – Ausdauertraining	9	3	X	X		
Ernährung IV	12	4	X	X		REF
Konzepte/Strategien der Ernährungsberatung	9	4	X	X		
Interdisziplinär	9	4	X	X		PRÄ
Bachelor-Thesis	12	1				
Gesamt 3. Studienjahr	60	19				
Gesamtstudium	180	63				

KL = Klausur
 KA = Kontrollaufgabe
 HA = Hausarbeit

MP = Mündliche Prüfung
 REF = Referat
 PRÄ = Präsentation

Anl. 6: Auszug aus dem Zulassungsbescheid des Ministeriums für Wirtschaft und Wissenschaft vom 31. März 2008



Deutsche Hochschule
für Prävention und
Gesundheitsmanagement GmbH
Herrn Geschäftsführer Johannes Marx
Hermann Neuberger Sportschule
66123 Saarbrücken

Dorothee Untersteller

Telefon (0681)501-7327
Telefax (0681)501-7291
d.untersteller@wirtschaft.saarland.de

Bitte bei allen Schreiben angeben:

D 2 Private Hochschulen/2008

31. März 2008

**Staatliche Anerkennung der Deutschen Hochschule für Prävention und
Gesundheitsmanagement als Fachhochschule gemäß §§ 80 ff. Saarländischem
Universitätsgesetz (UG)**

-- Anlage: Rechtsbehelfsbelehrung --

Aufgrund §§ 80 ff. des Saarländischen Universitätsgesetzes (UG) in der Fassung vom 23. Juni 2004 (Amtsblatt Seite 1782), zuletzt geändert durch Gesetz vom 12.07.2006 (Amtsblatt Seite 1226) erlässt das Ministerium für Wirtschaft und Wissenschaft des Saarlandes auf Antrag der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement, vormals BSA Private Berufsakademie GmbH, folgenden



Anerkennungsbescheid

I.

1.1 Die Deutsche Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement (DHPG) wird mit Wirkung vom 01. April 2008, zunächst befristet bis zum 31.12.2012, als Fachhochschule staatlich anerkannt.

1.2 Die Bezeichnung der Hochschule lautet:

**„Deutsche Hochschule für Prävention und
Gesundheitsmanagement GmbH“**

Sitz der Gesellschaft ist Saarbrücken. Alleingesellschafter ist der Geschäftsführer Johannes Marx. Alleiniger Gesellschaftszweck ist der Betrieb einer privaten Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement.

1.3 Die Anerkennung erstreckt sich auf folgende Studiengänge:

- **Fitnessökonomie (Bachelor of Arts)**
- **Fitnessstraining (Bachelor of Arts)**
- **Ernährungsberatung (Bachelor of Arts)**
- **Gesundheitsmanagement (Bachelor of Arts)**
- **Gesundheitsmanagement (Master of Arts).**

Die Hochschule ist berechtigt, in den vorgenannten Studiengängen nach ordnungsgemäßem Studium und Ablegung der in der Studien- und Prüfungsordnung vorgesehenen Prüfungen folgende Hochschulgrade zu verleihen:

- **Bachelor of Arts**
- **Master of Arts**

1.4 Die Hochschule ist berechtigt, hauptberuflich Lehrenden, die die Einstellungsbedingungen für Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen erfüllen, für die Zeit ihrer Beschäftigung die Bezeichnung „Professorinnen“/„Professor“ zu verleihen. Das Gleiche gilt für die Erlaubnis, nach dem Ausscheiden aus dem Lehrkörper die Bezeichnung Professorin/Professor weiterzuführen.

Anl. 7: Anschreiben und Erläuterung für den Pretest

Sehr geehrte Damen und Herren,

die Deutsche Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement plant in Kooperation mit dem Lehrstuhl von Prof. Dr. E. Emrich eine Studie, die sich mit Berufsverläufen ehemaliger Studierender der BSA-Private Berufsakademie bzw. der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement befasst. Die Ergebnisse sollen u. a. dazu beitragen, die Studiengänge für künftige Studentengenerationen zu optimieren sowie hochschulgesetzliche Vorgaben zu erfüllen. Diese Erstbefragung soll im Herbst 2009 als Vollerhebung (Grundgesamtheit = 1066) erfolgen.

Da die Befragung im Kontext einer wissenschaftlichen Arbeit durchgeführt wird, muss der Fragebogen einem Pretest unterzogen werden. Hierzu benötigen wir Ihre Mitarbeit. Ich würde Sie daher bitten, den Fragebogen möglichst bis **Montag, 27. August 2009** auszufüllen und an mich zurück zu geben. Hierbei sind bitte folgende Hinweise zu beachten:

- Der Fragebogen ist stark an die Befragungsinstrumente des Netzwerkes Absolventenstudien (Uni Kassel), des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) sowie des Lehrstuhls von Prof. Emrich angelehnt.
- Ferner sind in den Fragebogen bereits die Ergebnisse einer Fragebogenkonferenz im Expertenkreis (Lehrstuhl Prof. Emrich) eingeflossen.
- Der aktuell vorliegende Fragebogen wurde mit der speziellen Software „Teleform Verity“ erstellt um später eine digitale Einlesung (Scannverfahren) sowie Auswertung der Daten zu ermöglichen. Dieser Sachverhalt führt zu dem speziellen Layout des Fragebogens.
- Aufgabe 1: Den Fragebogen bitte einmal gemäß den Hinweisen zum Ausfüllen (vgl. S. 2 des Fragebogens) komplett ausfüllen (dies nimmt ca. 30 Minuten in Anspruch). Bitte notieren Sie die hierfür benötigte Zeit (z. B. unter „Anmerkungen bezüglich des Fragebogens“, S. 23).
- Aufgabe 2: Auf einem gesonderten Blatt bitte mögliche Schreibfehler, unklar formulierte Fragen oder Antwortmöglichkeiten usw. vermerken (bitte nicht im Fragebogen selbst, da sonst der nachfolgende Punkt nicht durchgeführt werden kann).
- Die von Ihnen ausgefüllten Fragebögen sollen eingescannt werden, um die Scannfähigkeit sowie die digitale Auswertungsmöglichkeit über Teleform Verity zu überprüfen.

Sollten Sie noch Fragen haben stehe ich Ihnen gern zur Verfügung.

Ich bedanke mich bereits im Voraus für Ihre Mitarbeit.

Freundliche Grüße

Andreas Strack

Anl. 8: Vorabankündigung (für die Teilnehmer der postalischen Befragung und die Teilnehmer der Onlinebefragung per E-Mail)

Sehr geehrte Damen und Herren,

die Deutsche Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement plant in Kooperation mit dem Lehrstuhl von Prof. Dr. E. Emrich der Universität des Saarlandes eine Studie, die sich mit Berufsverläufen ehemaliger Studierender der BSA-Private Berufsakademie bzw. der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement befasst. Die Ergebnisse sollen u. a. dazu beitragen, die Studiengänge für künftige Studentengenerationen zu optimieren.

Diese Erstbefragung der Absolventinnen und Absolventen der BSA-Private Berufsakademie bzw. der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement soll im Herbst 2009 erfolgen. Mit der heutigen E-Mail möchten wir Sie als Absolventin/Absolvent frühzeitig über die geplante Studie informieren und bitten, daran teilzunehmen.

Sollten sich seit dem Abschluss Ihres Studiums Ihre Adress-/Kontaktdaten, insbesondere Ihre Anschrift und E-Mailadresse, geändert haben, so bitten wir Sie uns diese Änderungen per Mail an absolventenbefragung@dhfpg.de möglichst innerhalb der nächsten 14 Tage mitzuteilen. Auch wenn Sie sich unsicher sind, mit welchen Adressdaten Sie bei unserer Hochschule registriert sind, können Sie uns zur Sicherheit gern Ihre Adress-/Kontaktdaten per Mail zusenden.

Wir bedanken uns bereits im Voraus für Ihre Mitarbeit.

Mit freundlichen Grüßen



Andreas Strack
(Pädagogischer Leiter)

Anl. 9: Anschreiben der postalischen Befragung

DHFGP ° Hermann Neuberger Sportschule ° 66123 Saarbrücken

«PostAnrede»
«Vorname» «Name»
«Strasse»
«Plz» «Ort»

Saarbrücken, 05. Oktober 2009

Absolventenstudie

Guten Tag «Anrede» «Name»,

die Deutsche Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement führt in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl von Prof. Dr. E. Emrich (Universität des Saarlandes) eine wissenschaftliche Untersuchung durch, die sich mit Berufsverläufen ehemaliger Studierender der BSA-Private Berufsakademie bzw. der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement befasst. Die Ergebnisse sollen u. a. dazu beitragen, die Studiengänge für künftige Studentengenerationen zu optimieren.

Wir bitten Sie herzlich darum, den beigefügten Fragebogen bis zum

01.11.2009

zu beantworten und im beiliegenden und frankierten Rückumschlag an uns zurückzusenden. Die Beantwortung wird etwa dreißig Minuten dauern. Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig. Ihre Angaben werden selbstverständlich vollständig anonymisiert und ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet. Bitte beachten Sie zu diesem Punkt auch die beigefügte Erklärung zum Datenschutz.

Um Ihre hoffentlich guten Erinnerungen an Ihr Studium aufzufrischen und als kleine Aufmerksamkeit für Ihren Aufwand durch die Teilnahme an der Befragung, überreichen wir Ihnen in der Anlage zu diesem Schreiben zwei Fachartikel, welche von der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement entwickelt wurden.

Sollten Sie noch Fragen haben, können Sie sich gern an Herrn Andreas Strack, den zuständigen Projektleiter, wenden (zu erreichen unter Tel. 0681 / 6855-0 oder per Mail an a-strack@dhfpg.de).

Wir bedanken uns bereits im Voraus für Ihre Mitarbeit und Ihre Unterstützung.

Freundliche Grüße



Prof. Dr. Dietmar Lupp
Rektor



Andreas Strack
Pädagogischer Leiter / Projektleiter

Anlagen

Anl. 10: Anschreiben der Onlinebefragung (die markierten Stellen waren verlinkt)

An: 533 Teilnehmer der Onlinebefragung; Adressen über Exceldatei
Betreff: Absolventenstudie

Sehr geehrte Damen und Herren,

die Deutsche Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement führt in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl von Prof. Dr. E. Emrich (Universität des Saarlandes) eine wissenschaftliche Untersuchung durch, die sich mit Berufsverläufen ehemaliger Studierender der BSA-Private Berufsakademie bzw. der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement befasst. Die Ergebnisse der Onlinebefragung sollen u. a. dazu beitragen, die Studiengänge für künftige Studentengenerationen zu optimieren.

Wir bitten Sie herzlich darum, bis zum **02.11.2009** an der Onlinebefragung teilzunehmen.

Die Beantwortung wird etwa dreißig Minuten dauern. Zur Onlinebefragung und zu weiteren Informationen und Hinweisen zur Durchführung der Onlinebefragung gelangen Sie durch das Anklicken des nachfolgenden Links: www.dhfg.de/xyz

Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig. Ihre Angaben werden selbstverständlich vollständig anonymisiert und ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet. Bitte beachten Sie zu diesem Punkt auch die [Erklärung zum Datenschutz](#).

Um Ihre hoffentlich guten Erinnerungen an Ihr Studium aufzufrischen und als kleine Aufmerksamkeit für Ihren Aufwand durch die Teilnahme an der Befragung, überreichen wir Ihnen die Fachartikel [„Was Sie unbedingt über Ausdauertraining wissen sollten“](#) und [„Was Sie unbedingt über Krafttraining wissen sollten“](#), welche von der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement entwickelt wurden.

Sollten Sie noch Fragen haben, können Sie sich gern an den zuständigen Projektleiter, Herrn Andreas Strack, wenden (zu erreichen unter Tel. 0681 / 6855-0 oder per Mail an a-strack@dhfg.de).

Wir bedanken uns bereits im Voraus für Ihre Mitarbeit und Ihre Unterstützung.

Freundliche Grüße



Prof. Dr. Dietmar Lupp
Rektor



Andreas Strack
Pädagogischer Leiter / Projektleiter



Erklärung zum Datenschutz

Die Deutsche Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement arbeitet nach den Vorschriften des Bundesdatenschutzgesetzes (BDSG) und allen anderen datenschutzrechtlichen Bestimmungen.

Die Ergebnisse von Befragungen werden ausschließlich in anonymisierter Form verarbeitet und dargestellt. Das bedeutet: Niemand kann aus den Ergebnissen erkennen, von welcher Person die Angaben gemacht worden sind.

Es gibt keine Weitergabe von Daten, die Ihre Person erkennen lassen!

Dies gilt auch für Wiederholungs- oder Folgebefragungen, bei denen es wichtig ist, die statistische Auswertung so vorzunehmen, dass die Angaben aus mehreren Befragungen durch eine persönliche Code-Nummer miteinander verknüpft werden können.

Andreas Strack
(Pädagogischer Leiter)

Bei Rückfragen zum Datenschutz wenden Sie sich bitte an den Datenschutzbeauftragten:
Deutsche Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement
Michael Kany
Hermann Neuberger Sportschule
66123 Saarbrücken
Tel.: 0681 / 6855 - 0
Fax: 0681 / 6855 – 100

7327584578



Deutsche Hochschule
für Prävention und Gesundheitsmanagement

University of Applied Sciences

Absolventenbefragung

Erstbefragung der Absolventinnen und Absolventen
der BSA-Privaten Berufsakademie sowie
der Deutschen Hochschule für
Prävention und Gesundheitsmanagement

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens finden Sie auf der folgenden Seite.
Bitte antworten Sie möglichst innerhalb der nächsten zwei Wochen und senden Sie uns den
ausgefüllten Fragebogen mittels des beiliegenden Rückumschlages zu.

Kontakt:
Deutsche Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement
Hermann Neuberger Sportschule
66123 Saarbrücken
Tel.: 06 81 / 68 55 - 0
E-Mail: absolventenbefragung@dhfpg.de

Ansprechpartner:
Andreas Strack (Pädagogischer Leiter)

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens

Da die Fragen mit einem elektronischen Erfassungssystem ausgewertet werden, möchten wir Sie bitten, beim Ausfüllen folgende wichtige Hinweise zu beachten:

Bei Fragen mit vorgegebenen Antworten ist das jeweils zutreffende Feld deutlich anzukreuzen (im Falle einer Korrektur umkreisen Sie das falsch gesetzte Kreuz).

Beispiel mit einer Antwortmöglichkeit: ja nein

Beispiel mit mehreren Antwortmöglichkeiten: Beispiel einer Korrektur:

- | | |
|---|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Antwort 1 | <input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="checkbox"/> Antwort 2 | <input checked="" type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="checkbox"/> Antwort 3 | <input checked="" type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Antwort 4 | |

Bei Fragen ohne Antwortvorgabe (Freitextfelder) werden Worte oder Zahlen in die entsprechenden Felder eingetragen. Bitte achten Sie dabei auf eine deutliche Druckschrift (am besten Blockbuchstaben und mit einem Kugelschreiber mit blauer oder schwarzer Schrift).

Beispiele: *Fachrichtung:*
Durchschnittsnote:

Manche Angaben von Zahlen (z. B. Jahreszahlen, Anzahl) enthalten eine Vorgabe von Stellen. Tragen Sie hier bitte je eine Ziffer in ein Kästchen ein.

Beispiele: *Geburtsjahr:* *Anzahl Semester:*

Bitte beantworten Sie die Fragen in der vorgegebenen Reihenfolge.

Gelegentlich werden Sie im Fragebogen aufgefordert, für Sie nicht zutreffende Fragen zu überspringen. Dies wird durch folgenden Hinweis kenntlich gemacht:
 ➔ "Bitte weiter mit Frage ..."

Zum statistischen Abgleich mit anonymen Befragungen an denen Sie ggf. während Ihres Studiums teilgenommen haben oder ggf. zukünftig teilnehmen werden, tragen Sie bitte in die nachfolgenden Felder Ihren entsprechenden Code ein.

Erstes Feld = Erster Buchstabe des Vornamens des Vaters
 Zweites Feld = Zweiter Buchstabe des Vornamens der Mutter
 Drittes Feld = Dritter Buchstabe des eigenen Geburtsortes
 Viertes und fünftes Feld = Eigener Geburtsmonat (bitte zweistellig; Bsp. Mai = 05)

--	--	--	--	--

Angaben zum Studium

1. **Welchen Abschluss haben Sie an der BSA-Privaten Berufsakademie bzw. der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement erworben?**
(Sollten Sie mehr als einen Abschluss an einer der o.g. Hochschulen erworben haben, beziehen Sie diese Frage auf Ihr Erststudium)

- Diplom-Fitnessökonom*
 Diplom-Gesundheitsmanager
 Bachelor of Arts, Studiengang Fitnessökonomie
 Bachelor of Arts, Studiengang Gesundheitsmanagement
 Bachelor of Arts, Studiengang Ernährungsberatung

2. **Wann haben Sie mit Ihrem Studium begonnen?**
(WS für Wintersemester, SS für Sommersemester; Jahresangabe bitte vierstellig, z. B. 2003)

Semester: Jahr:

3. **Wann haben Sie Ihr Studium abgeschlossen?**
(WS für Wintersemester, SS für Sommersemester; Jahresangabe bitte vierstellig, z. B. 2003)

Semester: Jahr:

4. **Welche Abschluss- bzw. Durchschnittsnote haben Sie erreicht?**

Abschluss- bzw. Durchschnittsnote:

5. **Wie viele Semester haben Sie insgesamt in diesem Studiengang studiert?**
(Angaben ohne Urlaubssemester und immer zweistellig, z. B. bei 6 Semestern = 06)

Anzahl der Fachsemester insgesamt:

Bei weniger als sieben Semestern ✎ Bitte weiter mit Frage 7

6. Falls Sie Ihr Studium nicht innerhalb der Regelstudienzeit (6 Semester) abgeschlossen haben: Aus welchen Gründen hat sich Ihr Studium verzögert?

	Nein	Ja, um ein Semester	Ja, um zwei Semester	Ja, um mehr als zwei Semester
Wegen nicht bestandener Prüfungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wegen einer Umstellung der Studien- und Prüfungsordnung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wegen Nichtzulassung zu einer/mehreren Prüfungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wegen schlechter Koordination der Studienangebote	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wegen Erwerbstätigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wegen persönlicher Gründe (Kinder, Pflege Angehöriger etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wegen nachlassendem Studieninteresse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wegen der betrieblichen Ausbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wegen des Zeitaufwandes für das Studium (inkl. betriebl. Ausbildung)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstige Gründe, nämlich:				
<input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Wie beurteilen Sie den Arbeitsaufwand in Ihrem Studium insgesamt?

<i>Sehr schlecht zu bewältigen</i>		<i>Teilw. teils</i>		<i>Sehr gut zu bewältigen</i>
-2	-1	0	1	2
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Haben Sie vor dem oben genannten Abschluss einen weiteren Studienabschluss erreicht?

Nein ➔ Bitte weiter mit Frage 10.

Ja

9. Welchen weiteren Studienabschluss haben Sie vor dem oben genannten Abschluss erreicht?

Abschlussart (z. B. Diplom, Bachelor, Master, Staatsexamen):

Fachrichtung:

Jahr des Abschlusses:

Name der Hochschule:

Land der Hochschule (Bundesland oder bei Ausland Staat):

Studienbedingungen und Kompetenzerwerb

10. Wie bewerten Sie die folgenden Studienbedingungen und -angebote in Ihrem Studium an der BSA-Privaten Berufsakademie bzw. an der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement?

	Kann ich nicht beurteilen	Sehr schlecht		Teils teils		Sehr gut
		-2	-1	0	1	2
<i>Zeitliche Koordination des Lehrveranstaltungsangebots</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Organisation der Präsenzphasen</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Möglichkeit, Studienanforderungen in der vorgesehenen Zeit zu erfüllen</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>System und Organisation von Prüfungen</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Fachliche Betreuung und Beratung</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Besprechung von Prüfungsleistungen (Klausuren u.a.)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Individuelle Studienberatung</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Kontakte zu Lehrenden</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Ausstattung der Seminarräume</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Ausstattung der Räume für die praktischen Unterrichtseinheiten</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Zugang / Zugriff auf eine Bibliothek</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Angebot berufsorientierter Veranstaltungen (z. B. Kongress)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Unterstützung bei der Stellensuche (z. B. über Jobbörse)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsmethoden</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Training mündlicher Präsentationen</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Verfassen von wissenschaftlichen Texten</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Aktualität der Lehrinhalte bezogen auf Praxisanforderungen</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Verknüpfung von Theorie und Praxis</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Aktualität der vermittelten Lehrinhalte</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Aufbau und Struktur des Studiums</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Qualität der Lehre insgesamt</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Fachliche Vertiefungsmöglichkeiten</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. In welchem Ausmaß waren die folgenden praxisbezogenen Elemente in Ihrem Studium enthalten?

	Kann ich nicht beurteilen	In sehr geringem Maße		Teils teils		In sehr hohem Maße	
		-2	-1	0	1	2	
Hochschullehrer/innen mit Praxisbezug	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praxisbezogene Lehrinhalte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Umsetzung der Studieninhalte in der betrieblichen Ausbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praxisbezogene Abschlussarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Haben Sie die folgenden zentralen Angebote der BSA-Privaten Berufsakademie bzw. der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement genutzt und wenn ja, wie bewerten Sie diese?

	Nutzung			Bewertung					
	Ja	Nein	Wurde mir nicht bekannt	Sehr schlecht	-1	Teils teils	1	Sehr gut	2
Bereitgestellte Studentinformationen im Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allgemeine Studienberatung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jobbörse (in Homepage der Hochschule)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fernlehrerbetreuung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Monatlicher Newsletter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstiges, nämlich:				<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
				<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
				<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Wie zufrieden sind Sie aus heutiger Sicht mit Ihrem Studium insgesamt?

Sehr unzufrieden	-1	Teils teils	1	Sehr zufrieden
-2		0		2
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Haben Sie vor Ihrem Studium einen beruflichen Abschluss erworben?

Nein ➔ Bitte weiter mit Frage 16

Ja und zwar:

15. Inwiefern stand Ihr beruflicher Abschluss in einem fachlichen Zusammenhang mit Ihrem Studium?

Kann ich nicht beurteilen	In sehr geringem Maße		Teils mit		In sehr hohem Maße	
	-2	-1	0	1	2	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

16. Haben Sie vor oder während des Studiums, abgesehen von einer Berufsausbildung und der betrieblichen Ausbildung in Zusammenhang mit Ihrem dualen Studium, berufliche Erfahrungen gesammelt?

Nein

Ja, etwa Monat(e)

17. Haben Sie nach Ihrem Abschluss an der BSA-Privaten Berufsakademie bzw. der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement einen weiteren Studienabschluss erreicht bzw. streben Sie einen weiteren Studienabschluss an?

Nein ➔ Bitte weiter mit Frage 19

Ja, ich habe bereits einen weiteren Studienabschluss erreicht

Ja, ich strebe derzeit einen weiteren Studienabschluss an

18. Welchen weiteren Studienabschluss haben Sie erreicht bzw. streben Sie derzeit an?

Abschlussart (z. B. Diplom, Bachelor, Master, Staatsexamen)

Fachrichtung

Jahr des (angestrebten) Abschlusses

Name der Hochschule

Land der Hochschule (Bundesland oder bei Ausland Staat)

Lebens- und Berufsweg nach dem Studium

Hinweis: Die folgenden Fragen beziehen sich auf die Phase nach der Beendigung Ihres Studiums bzw. auf den Übergang von Ihrem Studium in den Beruf.

19. Bitte nennen Sie Ihre Tätigkeiten (d. h. nicht zwingend Beschäftigungsverhältnisse) unmittelbar nach dem Studienabschluss sowie Ihre derzeitige Tätigkeit. Was trifft auf Ihren Berufs- und Lebensweg zu?
(Mehrfachnennung möglich)

	Erste Tätigkeit nach Studien- abschluss	Derzeitige Tätigkeit
Erwerbstätigkeit		
Beschäftigt (angestellt, verbeamtet o. ä.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbstständig / freiberuflich erwerbstätig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gelegenheitserwerbsarbeiten (Jobben)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aus- und Weiterbildung		
Trainee	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praktikum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufsausbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fort- und Weiterbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Umschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studium / Promotion		
Weiteres Studium (z. B. Zweit- oder Aufbaustudium)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promotion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges		
Elternzeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hausfrau/Hausmann, Familienarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nicht erwerbstätig, aber eine Beschäftigung suchend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wehr- oder Zivildienst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges, nämlich:		
<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. **Arbeiten bzw. arbeiteten Sie nach Abschluss Ihres Studiums in Ihrem Ausbildungsbetrieb weiter?**

- Ja ➤ Bitte weiter mit Frage 21
 Nein ➤ Auf eigenen Wunsch Auf Entscheidung des Betriebes Beides

Wenn nein, nennen Sie bitte die Gründe (Mehrfachnennung möglich):

- Klienten / Kunden / Mitglieder entsprechen nicht meinen Vorstellungen
 Probleme mit Vorgesetzten
 Unzufriedenheit mit den Inhalten der Tätigkeit
 Wenig angemessenes Arbeitsklima
 Zu hohe Arbeitsbelastung
 Es war keine freie Stelle vorhanden
 Es gab keine Übereinstimmung bezüglich der Vergütung (Gehalt, Honorar)
 Es gab keine Einigung über das Tätigkeitsfeld / den Arbeitsbereich
 Kann ich nicht beurteilen
 Sonstige Gründe, nämlich:

21. **Haben Sie zum bzw. nach Abschluss Ihres Studiums eine Beschäftigung gesucht (z. B. durch Bewerbung)?**

- Ja ➤ Bitte weiter mit Frage 23
 Nein

22. **Warum haben Sie zum bzw. nach Abschluss Ihres Studiums keine Beschäftigung gesucht? (nur Einfachnennung möglich)**

- Ich bin weiterhin in meinem früheren Ausbildungsbetrieb beschäftigt ➤ Bitte weiter mit Frage 29
 Ich habe eine anderweitige Beschäftigung gefunden, ohne zu suchen ➤ Bitte weiter mit Frage 29
 Ich habe eine selbstständige freiberufliche Tätigkeit aufgenommen ➤ Bitte weiter mit Frage 29
 Ich habe weiter studiert ➤ Bitte weiter mit Frage 29
 Sonstige Gründe, nämlich:

23. Wenn Sie zum bzw. nach Abschluss Ihres Studiums anderweitig eine Beschäftigung gesucht haben: In welcher Branche bzw. in welchem Bereich und mit welchen Erwartungen?

Branche / Bereich:

Erwartungen (Bezüglich Gehalt, Position, Tätigkeit, Arbeitszeiten etc.):

24. Wann haben Sie begonnen, eine Beschäftigung zu suchen?

- Vor Studienabschluss
 Ungefähr zur Zeit des Studienabschlusses
 Nach Studienabschluss

25. Durch welche Mittel und Wege haben Sie versucht, eine Beschäftigung zum bzw. nach dem Studienabschluss zu finden und welchen Einfluss hatten diese Mittel und Wege bzgl. der Einstellung zu Ihrer ersten Beschäftigung nach Studienabschluss?

	Ja, habe ich genutzt	Sehr geringer Einfluss		Teils teils		Sehr hoher Einfluss	
		-2	-1	0	1	2	
Durch Bewerbung auf ausgeschriebene Stelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Durch eigenständigen Kontakt zu Arbeitgebern (z. B. Blindbewerbung)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Durch eine zusätzliche Beschäftigung während des Studiums (z. B. Praktikum)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Durch eine zusätzliche Beschäftigung nach dem Studium (z. B. Praktikum)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Durch das Arbeitsamt / die Agentur für Arbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Durch private Vermittlungsagenturen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Mit Hilfe der Hochschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Durch meine Abschlussarbeit (Diplomarbeit, Bachelor-Thesis)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Mit Hilfe persönlicher Kontakte / Beziehungen (Eltern, Verwandte, Freunde)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Sonstige, nämlich:							
<input type="text"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

26. Bei wie vielen Arbeitgebern haben Sie sich beworben?

Anzahl Arbeitgeber:

27. Wie viele Vorstellungsgespräche hatten Sie?

Anzahl Vorstellungsgespräche:

28. Wie viele Monate hat Ihre Suche nach einer ersten Beschäftigung (die Sie nicht als reinen Gelegenheitsjob betrachten) insgesamt gedauert?

Monate der Beschäftigungssuche:

29. Wann haben Sie Ihre erste Beschäftigung nach Studienabschluss aufgenommen?

Monat (z. B. für Juni = 06)

Jahr:

Nicht relevant, da seit Studienabschluss keine Beschäftigung ➔ Bitte weiter mit Frage 47

30. Wie wichtig waren aus Ihrer Sicht die folgenden Aspekte für Ihren ersten Arbeitgeber bei der Entscheidung Sie zu beschäftigen?

	Kann ich nicht beurteilen	Überwiegend -2	-1	Teils teils 0	1	Sehr wichtig 2
Fachrichtung des Studiengangs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abschlussarbeit (Diplomarbeit, Bachelor-Thesis)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abschlussniveau (akademischer Abschluss)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abschlussnote(n)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praktische / berufliche Erfahrungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ruf der Hochschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empfehlungen / Referenzen von Dritten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Persönlichkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstige, nämlich:						
<input type="text"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. Welche berufliche Stellung hatten Sie bei Ihrer ersten Beschäftigung nach Studienabschluss?

Angestellte/r

- Leitende/r Angestellte/r
- Qualifizierte/r Angestellte/r (z. B. Sachbearbeiter/in)
- Ausführende/r Angestellte/r (z. B. Verkäufer/in, Schreibkraft)

Selbstständige/r

- Selbstständige/r in freien Berufen
- Selbstständige/r Unternehmer/in
- Selbstständige/r mit Werk-/Honorarvertrag

Beamte/r

- Beamte/r im höheren Dienst
- Beamte/r im gehobenen Dienst
- Beamte/r im mittleren/einfachen Dienst
- Beamte/r auf Zeit

Arbeiter/in

Praktikant/in

Sonstige, nämlich:

32. Waren Sie in Ihrer ersten Beschäftigung nach Studienabschluss unbefristet oder befristet beschäftigt?

- unbefristet
- befristet und zwar auf: Monate
- Trifft nicht zu, da selbstständige Beschäftigung

33. Wie viele Stunden pro Woche haben Sie in Ihrer ersten Beschäftigung nach Studienabschluss laut Vertrag gearbeitet?

Stunden pro Woche:

- Trifft nicht zu, da selbstständige Beschäftigung

34. Wie hoch war Ihr monatliches Brutto-Einkommen bei Ihrer ersten Beschäftigung?

unter 250 €	251-500 €	501-750 €	751-1000 €	1001-1500 €	1501-2000 €	2001-2500 €	2501-3000 €	3001-3500 €	3501-4000 €	4001-4500 €	4501-5000 €	5001-5500 €	5501-6000 €	6001-6500 €	über 6500 €
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. Welchen Beruf haben Sie in Ihrer ersten Beschäftigung ausgeübt?

(Tragen Sie die genaue Bezeichnung ein, z. B. Berater/in, Fitnesstrainer/in, Verkäufer/in, Geschäftsführer/in)

Berufsbezeichnung der ersten Beschäftigung nach Studienabschluss:

36. In welchem Wirtschaftszweig/-bereich bzw. in welcher Branche waren Sie in Ihrer ersten Beschäftigung tätig?

(Tragen Sie die genaue Bezeichnung ein, z. B. Unternehmensberatung, Krankenhaus, Fitnessbranche)

Wirtschaftszweig/Branche der ersten Beschäftigung nach Studienabschluss:

37. Was war Ihre hauptsächliche Tätigkeit (Ihre hauptsächliche Arbeitsaufgabe) in Ihrer ersten Beschäftigung?

(Tragen Sie die genaue Bezeichnung ein, z. B. beratende Tätigkeit, lehrende/unterrichtende Tätigkeit, Trainertätigkeit, kaufmännische Tätigkeit, leitende Tätigkeit)

Hauptsächliche Tätigkeit der ersten Beschäftigung nach Studienabschluss:

Derzeitige Beschäftigungssituation

Hinweis: Wenn Sie seit Abschluss Ihres Studiums bis heute in Ihrem Ausbildungsbetrieb weiterbeschäftigt sind ➔ Bitte weiter mit Frage 46

38. Wann haben Sie Ihre gegenwärtige Beschäftigung aufgenommen?

Monat (z. B. für Juni = 06)

Jahr:

39. Welche berufliche Stellung haben Sie derzeit?

Angestellte/r

- Leitende/r Angestellte/r
- Qualifizierte/r Angestellte/r (z. B. Sachbearbeiter:in)
- Ausführende/r Angestellte/r (z. B. Verkäufer:in, Schreibkraft)

Selbstständige/r

- Selbstständige/r in freien Berufen
- Selbstständige/r Unternehmer:in
- Selbstständige/r mit Werk-/Honorarvertrag

Beamte/r

- Beamte/r im höheren Dienst
- Beamte/r im gehobenen Dienst
- Beamte/r im mittleren/einfachen Dienst
- Beamte/r auf Zeit

Arbeiter:in

Praktikant:in

Sonstige, nämlich:

40. Sind Sie derzeit unbefristet oder befristet beschäftigt?

- unbefristet
- befristet und zwar auf: Monate
- Trifft nicht zu, da selbstständige Beschäftigung

41. Wie viele Stunden pro Woche arbeiten Sie derzeit laut Vertrag?

Stunden pro Woche:

Trifft nicht zu, da selbstständige Beschäftigung

42. Wie hoch ist derzeit Ihr monatliches Brutto-Einkommen?

unter	251-	501-	751-	1001-	1501-	2001-	2501-	3001-	3501-	4001-	4501-	5001-	5501-	6001-	über
250	500	750	1000	1500	2000	2500	3000	3500	4000	4500	5000	5500	6000	6500	6500
€	€	€	€	€	€	€	€	€	€	€	€	€	€	€	€
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

43. Welchen Beruf üben Sie gegenwärtig aus?

(Tragen Sie die genaue Bezeichnung ein, z. B. Berater/in, Fitnesstrainer/in, Verkäufer/in, Geschäftsführer/in)

Berufsbezeichnung der derzeitigen Beschäftigung:

44. In welchem Wirtschaftszweig/-bereich bzw. in welcher Branche sind Sie gegenwärtig tätig?

(Tragen Sie die genaue Bezeichnung ein, z. B. Unternehmensberatung, Krankenhaus, Fitnessbranche)

Wirtschaftszweig/Branche der derzeitigen Beschäftigung:

45. Welche hauptsächliche Tätigkeit (Ihre hauptsächliche Arbeitsaufgabe) üben Sie derzeit aus?

(Tragen Sie die genaue Bezeichnung ein, z. B. beratende Tätigkeit, lehrende/unterrichtende Tätigkeit, Trainertätigkeit, kaufmännische Tätigkeit, leitende Tätigkeit)

Hauptsächliche Tätigkeit der derzeitigen Beschäftigung:

46. Bei wie vielen Arbeitgebern waren Sie seit Studienabschluss beschäftigt? (einschließlich der derzeitigen Beschäftigung)

Anzahl der Arbeitgeber seit Studienabschluss:

Trifft nicht zu, da selbstständige Beschäftigung

47. Waren Sie seit Ihrem Studienabschluss ein oder mehrmals arbeitslos (d. h. erwerbslos und auf Beschäftigungssuche)?

Nein

Ja, insgesamt *Monat(e)*

Kompetenzen und Arbeitsanforderungen

48. In welchem Maße verfügten Sie beim Studienabschluss über die folgenden Kompetenzen [A] und in welchem Maße werden diese Kompetenzen in Ihrer gegenwärtigen Erwerbstätigkeit gefordert [B]?
(wenn Sie bisher nicht erwerbstätig waren, füllen Sie bitte nur die linke Spalte [A] aus)

<i>[A]: Kompetenzniveau bei Studienabschluss</i>					<i>[B]: Geforderte Kompetenzen in gegenwärtiger Erwerbstätigkeit</i>					
<i>In sehr geringem Maße</i>		<i>Teils</i>		<i>In sehr hohem Maße</i>	<i>In sehr geringem Maße</i>		<i>Teils</i>		<i>In sehr hohem Maße</i>	
<i>-2</i>	<i>-1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>-2</i>	<i>-1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<i>Beherrschung des eigenen Faches</i>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<i>Fachübergreifendes Denken</i>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<i>Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden anzuwenden</i>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<i>Fähigkeit, wirtschaftlich zu denken und zu handeln</i>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<i>Fähigkeit, eigene Wissenslücken zu schließen</i>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<i>Fähigkeit, neue Ideen und Lösungen zu entwickeln</i>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<i>Fähigkeit, eigene Ideen in Frage zu stellen</i>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<i>Analytische Fähigkeiten</i>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<i>Fähigkeit, effizient auf ein Ziel hin zu arbeiten</i>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<i>Fähigkeit, sich selbst effektiv zu organisieren</i>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<i>Fähigkeit, seinen Arbeitsprozess effektiv zu organisieren</i>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<i>Fähigkeit, unter Druck gut zu arbeiten</i>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<i>Fähigkeit, sich anderen gegenüber durchzusetzen</i>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<i>Fähigkeit, das Können anderer zu mobilisieren</i>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<i>Fähigkeit, mit anderen produktiv zusammen zu arbeiten</i>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<i>Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einzustellen</i>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<i>Fähigkeit, Computer und Internet zu nutzen</i>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<i>Fähigkeit, eine Fremdsprache zu beherrschen (Wort / Schrift)</i>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<i>Fähigkeit, vor einem Publikum zu präsentieren</i>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<i>Fähigkeit, Berichte oder ähnliche Texte zu verfassen</i>

Studium und Beruf

Hinweis: Wenn Sie bisher noch keine Beschäftigung aufgenommen haben
 ➔ Bitte weiter mit Frage 56

49. Wenn Sie Ihre heutigen beruflichen Aufgaben insgesamt betrachten: In welchem Ausmaß verwenden Sie Ihre im Studium erworbenen Kompetenzen?

<i>In sehr geringem Maße</i>		<i>Teilw teils</i>		<i>In sehr hohem Maße</i>
-2	-1	0	1	2
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

50. Wie würden Sie die Beziehung zwischen Ihrem Studiengang und Ihrem derzeitigen beruflichen Aufgabenfeld charakterisieren?

- Mein Studienfach ist das beste Studienfach für meine derzeitigen Aufgaben*
 Einige andere Studienfächer können ebenfalls auf meine derzeitigen Aufgaben vorbereiten
 Ein anderes Studienfach wäre nützlicher für meine derzeitigen Aufgaben
 In meinem derzeitigen Aufgabenfeld kommt es gar nicht auf das Studienfach an
 Eine Hochschulausbildung ist für meine berufliche Tätigkeit nicht erforderlich

51. Wenn Sie alle Aspekte Ihrer beruflichen Situation (Status, Position, Einkommen, Arbeitsaufgaben usw.) berücksichtigen: In welchem Maße ist Ihre berufliche Situation Ihrem Studienabschluss angemessen?

<i>In sehr geringem Maße</i>		<i>Teilw teils</i>		<i>In sehr hohem Maße</i>
-2	-1	0	1	2
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

52. Welches Abschlussniveau ist Ihrer Meinung nach am besten geeignet für Ihre gegenwärtige Erwerbstätigkeit?

- Ein höheres Abschlussniveau*
 Mein Abschlussniveau
 Ein geringeres Abschlussniveau
 Kein Hochschulabschluss erforderlich

53. Betrachten Sie Ihre berufliche Situation als Ihrem Studium angemessen?

- Ja* ➔ Bitte weiter mit Frage 55
 Nein

54. Wenn Sie Ihre berufliche Situation als Ihrem Studium nicht bzw. wenig angemessen sehen, warum haben Sie eine solche Beschäftigung aufgenommen?
(Mehrfachnennung möglich)

- Meine gegenwärtige Beschäftigung ist für mich ein Zwischenschritt, da ich mich noch beruflich orientiere*
- Ich habe (noch) keine angemessene Beschäftigung gefunden*
- Ich erhalte in meiner gegenwärtigen Tätigkeit ein höheres Einkommen als in einer meinem Studium angemessenen Tätigkeit*
- Meine gegenwärtige Beschäftigung bietet mir mehr Sicherheit als eine meinem Studium angemessenen Tätigkeit*
- Meine Interessen haben sich verändert*
- Meine gegenwärtige Beschäftigung erlaubt mir eher eine zeitlich flexible Tätigkeit*
- Meine gegenwärtige Beschäftigung ermöglicht mir, mehr an einem gewünschten Ort zu arbeiten*
- Meine gegenwärtige Beschäftigung erlaubt mir mehr die Berücksichtigung von Bedürfnissen der Familie*
- Sonstige Gründe, nämlich:*

55. Wenn Sie alle Aspekte Ihrer beruflichen Situation berücksichtigen: In wie weit entspricht Ihre berufliche Situation den Erwartungen, die Sie bei Studienbeginn hatten?

Hatte keine Erwartungen	Viel schlechter als erwartet -2	-1	Voll und ganz 0	1	Viel besser als erwartet 2
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Berufliche Orientierung und Arbeitszufriedenheit

56. Wie wichtig sind Ihnen persönlich die folgenden Aspekte des Berufs [A], und in welchem Maße treffen diese auf Ihre gegenwärtige berufliche Situation zu [B]?
(wenn Sie zurzeit nicht erwerbstätig sind, beantworten Sie bitte nur Spalte [A])

[A]: Wichtigkeit					[B]: Trifft auf die gegenwärtige Situation zu					
Unwichtig	Teils teils		Sehr wichtig		Gar nicht	Teils teils		Voll und ganz		
-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Möglichkeit zur wissenschaftlichen Arbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Möglichkeit zur Verwendung erworbener Qualifikationen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Übersichtliche und geregelte Arbeitsaufgaben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Genug Zeit für Freizeitaktivitäten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Möglichkeit, Nützliches für die Allgemeinheit zu tun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Arbeitsplatzsicherheit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Möglichkeit, familiäre Aufgaben mit dem Beruf zu vereinbaren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Gutes Betriebsklima	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Gute Aufstiegsmöglichkeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Hohes Einkommen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Übernahme von Koordinations- und Leitungsaufgaben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Möglichkeit zur beruflichen Weiterqualifizierung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Gesellschaftliche Achtung und Anerkennung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Möglichkeit, eigene Ideen zu verwirklichen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Weitgehend eigenständige Arbeitsplanung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Möglichkeit zur Einflussnahme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eine Arbeit zu haben, die einen fordert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

57. In wie weit sind Sie mit Ihrer beruflichen Situation insgesamt zufrieden?

Gar nicht zufrieden	Teils teils		Voll und ganz zufrieden	
-2	-1	0	1	2
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Angaben zur Person

Hinweis: Um die Interpretation Ihrer beruflichen Entwicklung zu ermöglichen, bitten wir Sie um Angaben zu Ihrer Person.

58. Welches Geschlecht haben Sie?

- weiblich
 männlich

59. In welchem Jahr sind Sie geboren?

--	--	--	--

60. Mit welchem Abschluss haben Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben?

- Allgemeine Hochschulreife (Abitur)
 Fachgebundene Hochschulreife
 Fachhochschulreife
 beruflich Qualifizierte(r)
 Sonstiges, nämlich:

--

61. Welche Durchschnittsnote hatten Sie in dem Zeugnis, mit dem Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben?

Durchschnittsnote (z. B. 2,5):

--

62. Wo haben Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben?

- In Deutschland und zwar in (Ort und Bundesland):

--

- In einem anderen Land Europas und zwar in (Land / Staat):

--

- In einem Land außerhalb Europas und zwar in (Land / Staat):

--

63. Wie ist Ihr derzeitiger Familienstand?

- Verheiratet
- Ledig mit fester Partnerbeziehung
- Ledig ohne feste Partnerbeziehung
- Geschieden
- Sonstiges, nämlich:

64. Haben Sie Kinder?

- Nein **→ Bitte weiter mit Frage 66**

- Ja und zwar (bitte Anzahl eintragen):

65. Wenn Sie Kinder haben, hatten Sie bereits während des Studiums Kinder, die mit Ihnen in einem Haushalt lebten?

- Nein
- Ja und zwar (bitte Anzahl eintragen):

66. Welchen höchsten beruflichen Abschluss haben Ihre Eltern?

	Vater	Mutter
Lehre oder Facharbeiterabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufsfach- oder Handelschulabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meisterprüfung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschluss an einer Fachschule (DDR)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschluss an einer Fachhochschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschluss an einer Universität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promotion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Keinen beruflichen Abschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nicht bekannt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sonstiges, nämlich:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kontakt zur Hochschule

67. Welchen Kontakt zur Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement wünschen Sie zukünftig?
(Mehrfachnennung möglich)

- Newsletter oder ähnliche Informationen der Hochschule
- Einladung zu Festlichkeiten und Events der Hochschule
- Einladung zu Kongressen der Hochschule
- Beruflicher/wissenschaftlicher Kontakt zur Hochschule
- Teilnahme an ALUMNI (Ehemaligenetzwerk)
- Kontakt zu Lehrenden
- Kontakt zu anderen Absolventen/innen
- Keinen Kontakt zur Hochschule
- Sonstiges, nämlich:

Kommentare / Anregungen

68. Was hat Ihnen besonders gut bzw. gar nicht an dem von Ihnen gewählten Studium gefallen? Was würden Sie bezüglich Verlauf und Inhalt des Studiums verändern bzw. verbessern?

An dieser Stelle können Sie Anmerkungen und Kritik bezüglich des Fragebogens anbringen.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit

DHfPG • Hermann Neuberger Sportschule • 66123 Saarbrücken

«PostAnrede»
«Vorname» «Name»
«Strasse»
«Plz» «Ort»

Saarbrücken, 2. November 2009

Absolventenstudie

Guten Tag «Anrede» «Name»,

in unserem Schreiben vom 1. Oktober 2009 haben wir Sie darum gebeten, an einer Studie zu den Berufsverläufen ehemaliger Studierender der BSA-Private Berufsakademie bzw. der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement teilzunehmen. Sollten Sie dies bereits getan haben, so bedanken wir uns herzlich bei Ihnen.

Sollten Sie uns den Fragebogen noch nicht zugeschickt haben, so möchten wir Sie noch einmal darum bitten, den Bogen bis zum

18.11.2009

zu beantworten und im ebenfalls zugesandten, adressierten Rückumschlag an uns zurückzusenden.

Sollten Sie noch Fragen haben, können Sie sich gern an den zuständigen Projektleiter, Andreas Strack, wenden (zu erreichen unter Tel. 0681 / 6855-0 oder per Mail an a-strack@dhfpg.de).

Freundliche Grüße



Prof. Dr. Dietmar Lupp
Rektor



Andreas Strack
Pädagogischer Leiter / Projektleiter

Tab. 52: Hochschulzugangsberechtigung differenziert nach Studiengängen (in Klammern Angabe der Nennungen)

Studiengang	allgemeine Hochschulreife	fachgebundene Hochschulreife	Fachhochschulreife	beruflich Qualifizierte/r	sonstige
DFÖ (n = 234)	77,3 % (181)	7,7 % (18)	12,0 % (28)	3,0 % (7)	0
DGM (n = 23)	47,8 % (11)	8,7 % (2)	21,7 % (5)	21,7 % (5)	0
BFO (n = 42)	59,2 % (25)	7,1 % (3)	14,3 % (6)	16,7 % (7)	2,4 % (1)
BGM (n = 16)	62,5 % (10)	0	31,3 % (5)	6,3 % (1)	0
BEB (n = 7)	71,4 % (5)	14,3 % (1)	0	14,3 % (1)	0

Tab. 53: Berufsabschlüsse vor dem Studium

<p>Arzthelferin, Assessor Jurist, Bauzeichner, Beamter/in im mittleren Dienst, Betriebswirt, Biologielaborantin, Dipl.-Chefassistenz, Diplomsportwissenschaftler, EDV-Kaufmann, System- und Netzwerkadministrator, Einzelhandelskauffrau, Elektrotechnik/Informatik, Energieelektroniker, Erzieherin, Fachinformatiker, Fliesenleger, Friseurin, Gas- und Wasserinstallateur, Gestaltungstechnische Assistent, Goldschmied, Groß- und Außenhandelskaufmann, Industriefachwirt, Industriemechaniker, Informatikkaufmann, Ing. Kunststofftechnik, IT-Techniker, Jugend- und Heimerzieherin, Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel, Kaufmann für Bürokommunikation, Kaufmännische Assistentin Fachrichtung Bürowirtschaft, KFZ-Mechaniker, Koch, Krankenpflege, Maler und Lackierer, Masseur und medizinischer Bademeister, Mechaniker, Mediengestalter, Medizintechnische Laborassistentin, Modeschneiderin, Rettungshelfer, Schreiner, Sparkassenbetriebswirtin, Speditionskaufmann, Staatlich anerkannte Erzieherin, Tischlergeselle, Vermesser, Versicherungskaufmann, Wirtschaftsdolmetscherin, Zahntechnik, Zerspanungsmechaniker, Zimmerer</p>
--

Tab. 54: Beurteilung des fachlichen Zusammenhangs des beruflichen Abschlusses mit dem Studium (nur Absolventen/innen, welche vor ihrem Studium einen beruflichen Abschluss erworben haben; n = 113; in Klammer Anzahl der Nennungen)

kann ich nicht beurteilen	in sehr geringem Maße - 2	- 1	teils, teils 0	1	in sehr hohem Maße 2
0	38,1 % (43)	8,0 % (9)	23,9 % (27)	16,8 % (19)	13,3 % (15)

Tab. 55: Studiendauer differenziert nach Studiengängen (in Klammer Anzahl der Nennungen)

Studiengang	Anzahl der Semester				gesamt (n)
	6	7	8	10	
DFÖ	93,7 % (209)	4,0 % (9)	1,3 % (3)	0,9 % (2)	223
DGM	95,7 % (22)	0	4,3 % (1)	0	23
BFÖ	100 % (37)	0	0	0	37
BGM	100 % (16)	0	0	0	16
BEB	71,4 % (5)	14,3 % (1)	14,3 % (1)	0	7

Tab. 56: Gründe für eine Überschreitung der Regelstudienzeit von 6 Semestern (angegeben ist die Anzahl der Nennungen)

Gründe	nein	ja, um ein Semester	ja, um zwei Semester	ja, um mehr als zwei Semester
wegen nicht bestandener Prüfungen	5	6	1	0
wegen einer Umstellung der Studien- und Prüfungsordnung	10	1	0	0
wegen Nichtzulassung zu einer/mehreren Prüfung/en	10	1	0	0
wegen schlechter Koordination der Studienangebote	10	1	0	0
wegen Erwerbstätigkeit	7	3	1	0
persönliche Gründe (Kinder, Pflege von Angehörigen etc.)	8	3	0	0
wegen nachlassenden Studieninteresses	11	0	0	0
wegen der betrieblichen Ausbildung	7	3	1	0
wegen des Zeitaufwands für das Studium (inkl. betriebl. Ausbildung)	8	2	1	0
sonstige Gründe:				
• Umzug in eine andere Stadt		1		
• Krankheit		2		

Tab. 57: Abschluss-/Durchschnittsnoten, differenziert nach Studiengängen

Studiengang	M	MD	SD	Min	Max
DFÖ	2,82	2,90	0,54	1,4	4,0
DGM	2,75	2,75	0,58	1,5	3,6
BFÖ	2,00	2,10	0,55	0,9	3,3
BGM	2,32	2,30	0,42	1,7	3,0
BEB	2,02	2,10	0,16	1,8	2,2

Tab. 58: Beurteilung des Arbeitsaufwandes im Studium, differenziert nach Studiengängen (in Klammern Anzahl der Nennungen)

Studiengang	sehr schlecht zu bewältigen - 2	- 1	teils, teils 0	1	sehr gut zu bewältigen 2
DFÖ (n = 232)	0,4 % (1)	5,6 % (13)	36,2 % (84)	34,5 % (80)	23,3 % (54)
DGM (n = 23)	0	0	47,8 % (11)	34,8 % (8)	17,4 % (4)
BFÖ (n = 42)	0	11,9 % (5)	38,1 % (16)	31,1 % (13)	19,0 % (8)
BGM (n = 15)	0	0	53,3 % (8)	40,0 % (6)	6,7 % (1)
BEB (n = 7)	0	0	42,9 % (3)	28,6 % (2)	28,6 % (2)

Tab. 59: Bewertung der Studienbedingungen und -angebote (Angaben Spalte 3 bis 8 in %)

Studienbedingungen	n	Kann ich nicht beurtei- len	sehr schlecht - 2	- 1	0	1	sehr gut 2
zeitliche Koordination des Lehrveranstaltungsangebots	323	1,2	0,9	3,4	34,1	46,7	13,6
Organisation der Präsenzphasen	323	0	0,3	4,3	16,1	50,8	28,5
Möglichkeit, Studienanforderungen in vorgesehener Zeit zu erfüllen	323	0,3	0,9	3,1	27,2	45,8	22,6
System und Organisation von Prüfungen	322	0,3	1,2	9,3	25,2	46,3	17,7
fachliche Betreuung und Beratung	322	1,9	1,2	7,1	23,0	41,3	25,5
Besprechung von Prüfungsleistungen (Klausuren u. a.)	323	10,6	9,3	19,9	25,8	26,1	8,4
individuelle Studienberatung	323	22,3	3,4	14,9	25,7	24,8	9,0
Kontakte zu Lehrenden	321	5,3	3,1	11,5	30,5	30,5	18,9
Ausstattung der Seminarräume	322	0	3,1	10,6	22,7	43,2	20,5
Ausstattung der Räume für die praktischen Unterrichtseinheiten	322	1,2	3,1	12,7	29,5	33,5	19,9
Zugang/Zugriff auf eine Bibliothek	322	26,7	43,8	19,3	8,1	1,9	0,3
Angebot berufsorientierender Veranstaltungen (z. B. Kongress)	321	26,8	6,9	17,1	27,1	17,4	4,7
Unterstützung bei der Stellensuche (z. B. über Jobbörse)	322	40,1	17,4	17,1	15,8	6,5	3,1
Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsmethoden	321	3,7	8,1	19,6	35,2	29,0	4,4
Training mündlicher Präsentationen	323	0,6	0,9	13,6	21,4	40,6	22,9
Verfassen von wissenschaftlichen Texten	323	4,3	9,9	24,5	35,9	21,7	3,7
Aktualität der vermittelten Lehrinhalte	322	1,9	0,6	1,6	16,5	52,2	27,3
Aufbau und Struktur des Studiums	322	0,9	0,9	6,2	20,5	53,7	18,0
Qualität der Lehre insgesamt	323	0,6	3,1	6,9	20,2	53,0	16,2
fachliche Vertiefungsmöglichkeiten	323	4,6	6,8	18,0	35,6	27,2	7,7
Verknüpfung von Theorie und Praxis	323	0	2,2	4,6	19,2	46,4	27,6
Aktualität der Lehrinhalte bezogen auf Praxisanforderungen	321	0,9	0,3	4,0	15,3	51,7	27,7

Tab. 60: Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt, differenziert nach Studiengängen (in Klammern Anzahl der Nennungen)

Studiengang	sehr unzufrieden - 2	- 1	teils, teils 0	1	sehr zufrieden 2
DFÖ (n = 235)	4,3 % (10)	12,3 % (29)	28,1 % (66)	40,9 % (96)	14,5 % (34)
DGM (n = 24)	8,3 % (2)	4,2 % (1)	20,8 % (5)	33,3 % (8)	33,3 % (8)
BFÖ (n = 42)	0	11,9 % (5)	16,7 % (7)	50,0 % (21)	21,4 % (9)
BGM (n = 16)	6,3 % (1)	0	18,8 % (3)	43,8 % (7)	31,3 % (5)
BEB (n = 7)	0	0	28,6 % (2)	42,8 % (3)	28,6 % (2)

Tab. 61: Angaben zu weiteren Studienabschlüssen, welche die Absolventen nach ihrem Studium erreicht haben bzw. anstrebten (in Klammern Anzahl der Nennungen)

Abschlussarten: Bachelor (7), Bachelor oder Magister (1), Bachelor oder Master of Education (1), Bachelor und Master (3), BSC (1), Diplom oder Bachelor (3), Diplom (1), Magister (1), Master (5), Promotion (1), Staatsexamen (1)
Fachrichtung: allgemeine Verwaltung (1), Betriebswirtschaft (5), Business Administration (2), Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen (1), Management (1), Marketing (1), PR (1), Coaching (1), Human Resources (1), IBWL (1), International Management (1), Wirtschaftswissenschaften (2), Wirtschaftspädagogik (1), Informatik (1), Medien-Design (1), Ernährung (5; teilweise mit Spezialisierungen wie Beratung, Therapie), Fitnessökonomie (2), Freizeit- und Tourismuswirtschaft (1), Gesundheits- und Sozialwesen (1), Gesundheitsförderung (1), Gesundheitsmanagement (5), Gesundheitsökonomie (1), Gesundheitspädagogik (1), Gesundheitswissenschaften (1), Public Health (1), Public Management (1), Health and Fitness (1), Molekularbiologie (1), Osteopathie (1), Pharmazie (1), Physiotherapie (1), Polizei (2), Lehramt (4), Sozialpädagogik (1), Sportmarketing (1), Sportwissenschaften (4), Veterinärmedizin (1)
Name der Hochschule: AKAD (1), Deutsche Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement (5), Deutsche Sporthochschule Köln (1), Diploma FH-Nordhessen (1), ESB Reutlingen (1), Fachhochschule Birkenfeld (1), Fachhochschule der Sächsischen Verwaltung Meißen (1), Fernuniversität Hagen (1), FH Aachen (1), FH Koblenz (1), Florida State University (1), Friedrich-Alexander-Universität Erlangen (1), Hamburger Fern-Hochschulen (1), Hochschule für Technik (1), Hochschule Bonn-Rhein-Sieg (1), HS Fulda (1), IFAO (1), IST (1), Julius Maximilians Universität Würzburg (1), LAFP (1), LFG Saarbrücken (1), PH Heidelberg (1), PH Weingarten (1), Polizeiakademie Niedersachsen (1), Rhein-Ahr Campus Remagen (2), Sporthochschule Leipzig (1), TU Dresden (1), TU Kaiserslautern (1), Uni Bern (1), Uni Köln (1), Uni Salzburg (1), Uni Augsburg (1), Uni Bayreuth (1), Uni Bonn (1), Uni Hohenheim (1), Uni Leipzig (1), Uni Stuttgart (1), Uni Trier (1), Uni Wien (1), VWA (1), WWU Münster (1), noch unklar/unbekannt (2)
Land der Hochschule (Bundesland oder bei Ausland Staat) Bayern (1); Berlin (1); Baden-Württemberg (4); Brandenburg (1); Nordrhein-Westfalen (4); Hamburg (1); Hessen (1); Niedersachsen (1); Rheinland-Pfalz (3); Saarland (2); Sachsen (1); Österreich (1); Schweiz (1); Spanien (1); USA (1)

Tab. 62: Sonstige Gründe der Arbeitgeber, die Absolventen zu beschäftigen, aus der Sicht der Absolventen (in Klammern Bewertung der Wichtigkeit)

Empfehlung durch langjährige Mitarbeiter, Zuverlässigkeit (2), Teamfähigkeit (2), Motivation (2), Sozialkompetenz/Teampartner (2), Motivation (2), Bewerbungsunterlagen (2), professionelles Bewerbungsgespräch (2), Arbeit während des Studiums (0), Vielseitigkeit (2), Organisationsfähigkeit (2), Umgang mit Menschen/soziale Aspekte (2), seit 3 Jahren voll im Betrieb integriert (2), 6 Monate Förderung durch DRV Nord (2), Krankenkassenzertifikat für PMR-Kurs (2), wir kannten uns, wurde übernommen (2), seit 2001 im Betrieb leitender Angestellter (2), praktisches Arbeiten (2), ehemaliger Ausbildungsbetrieb (1), Flexibilität (2), schnelle Einarbeitung (2), Einsatzbereitschaft (2), Zusatzausbildung Kursbereich (2), Eignung für das Team (2), Arbeitszeugnis von Ausbildungsstudio (1), musste mich verpflichten nach Studienende 4 Jahre bei AG zu bleiben, interdisziplinäre Inhalte Sportökonomie (1), vorheriges Studium, Diplom-Sportwissenschaften (2), sprachliches Ausdrucksvermögen (2), IT-Kenntnisse (2), Kostenersparnis durch Studenten (2), Vorkenntnisse im Gerätepark (2), sehr viele Zusatzqualifikationen: Rückenschullehrer, Koronarsport, Berufsvorstellungen (1), Erfahrungen mit den geforderten Abläufen (2), Arbeitsergebnis (2), Flexibilität in den verschiedenen Einsatzbereichen bzw. im Beruf (2), zuvor Sporttherapeut in einem FPZ-Zentrum, Qualifizierung für § 20 Kurse (2), Teamfähigkeit (2)
--

Tab. 63: Arbeitszeit pro Woche bei der ersten Beschäftigung laut Arbeitsvertrag, differenziert nach Studiengängen

Wert	DFÖ (n = 179)	DGM (n = 17)	BFÖ (n = 27)	BGM (n = 13)	BEB (n = 4)
M	37,38	34,29	35,93	36,19	31,00
SD	7,09	8,86	6,98	9,67	13,44
MD	40,00	40,00	40,00	40,00	30,00
Min	8,00	10,00	20,00	10,00	19,00
Max	56,00	43,00	40,00	42,50	45,00

Tab. 64: Monatliches Bruttoeinkommen bei der ersten Beschäftigung, differenziert nach Studiengängen (in Klammern Anzahl der Nennungen)

mtl. Brutto in EUR	DFÖ (n = 214)	DGM (n = 18)	BFÖ (n = 34)	BGM (n = 14)	BEB (n = 6)
unter 250	0	0	0	0	0
251–500	3,3 % (7)	0	2,9 % (1)	0	0
501–750	4,7 % (10)	0	5,9 % (2)	7,1 % (1)	0
751–1000	5,6 % (12)	11,1 % (2)	2,9 % (1)	7,1 % (1)	16,7 % (1)
1001–1500	22,9 % (49)	33,3 % (6)	14,7 % (5)	28,6 % (4)	16,7 % (1)
1501–2000	30,8 % (66)	27,8 % (5)	26,5 % (9)	28,6 % (4)	33,3 % (2)
2001–2500	20,1 % (43)	16,7 % (3)	26,5 % (9)	14,3 % (2)	0
2501–3000	7,0 % (15)	5,6 % (1)	8,8 % (3)	14,3 % (2)	16,7 % (1)
3001–3500	2,8 % (6)	5,6 % (1)	5,9 % (2)	0	0
3501–4000	1,9 % (4)	0	2,9 % (1)	0	16,7 % (1)
4001–4500	0,5 % (1)	0	2,9 % (1)	0	0
4501–5000	0,5 % (1)	0	0	0	0
> 5001	nicht besetzt				

Tab. 65: Angaben zur ersten Beschäftigung nach Studienabschluss (tlw. zusammengefasst und kategorisiert, in Klammern Anzahl der Nennungen)

<p>Beruf: Abteilungsleiter/in (allgemein, Fitness-Studio, betriebliches Gesundheitsmanagement; Rehazentrum) (4); Angestellte/r (Trainer, Beratung) (2); Anlagenleiter/in (Studioloitung) (7); Assistent (Geschäftsleitung, Product Development und Projektmanagement) (6); Außendienst (Gerätevertrieb) (1); Controller (1); Dozent/Referent (3); Diplom-Fitnessökonom (7), Diplom-Gesundheitsmanager (1), Diplom-Sportlehrer (1); Disponent (1); Entertainer (1); Ernährungsberater/in (2); Empfangsmitarbeiter/Rezeptionist (1); Personaltrainer (4); Verkäufer (Vertrieb) (27); Verwaltungsangestellte/r (2); Kaufmännische/r Angestellte/r (2); Inhaber (1); Kommunikationsberater (1); Kraftfahrer (1); Kundenberaterin Direktversicherung (1); Mädchen für alles (1); Personaldisponent (2); Polizeimeisteranwärter (1); Praktikant (3); Gesundheits-/ Präventionsberater (3); Produktionsmitarbeiter (1); Projektmanager/in (4); Qualitätsbeauftragter (3); Spa-Manager/in (2); Sporttherapeut (1); Student (1); Teamleiter (2); Trainee (3); Zahntechniker (1)</p>
<p>Wirtschaftszweig/-bereich: ärztlich geleitetes Therapiezentrum (1); Aus- und Weiterbildung (2); Automobilbranche (1); Elektrotechnik (1); Finanzbranche (1); Handel (Getränkehandel, Onlineversandhandel für Fahrräder, Sporteinzelhandel) (3); Hotelbranche (6); IT-Branche (4); Kinderbetreuung (1); Kommunikationsbranche (1); Krankenhaus (1); Krankenkassen (1); Lebensmittelindustrie (1); Leistungssport (1); Marketing/Werbung (4); Medien (1); Medizintechnik (1); Mess- und Regeltechnik (1); Metallbranche (2); Öffentlicher Dienst (2); Personalbeschaffung (1); Physiotherapie (2); Polizei (1); Rehabereich (7); Spedition (1); Textil (2); Tourismus (2); Unterhaltungselektronik (1); Unternehmensberatung (3); Vereins- und Verbandsbereich (3); Versicherung (2); Wellnessbranche (4); Zeitarbeit (1)</p>
<p>Tätigkeit Marketing (2); Produktmanagement (1), therapeutische Tätigkeit (2); Personaltraining (3); Bürotätigkeit (1); Berichtswesen (1); verwaltende Tätigkeit (5); Bürotätigkeit (2); Mix aus allem (3); Erstellung Werbematerial (2); erzieherische Tätigkeit (1); Fahrer (1); Geschäftsleitung (1); Projektmanagement (4); Reisetätigkeit (1); Konzeptentwicklung (5); Organisation (8); Kundenbetreuung (4); Servicetätigkeit (4); Managementtätigkeiten (2); Personalplanung/-führung (4); produzierende Tätigkeit (2); Tanz, Show und Gesang (1); Putztätigkeiten (1); Kursleitung (7); Gesundheitsberatung (1)</p>

Tab. 66: Arbeitszeit pro Woche bei der derzeitigen Beschäftigung laut Arbeitsvertrag, differenziert nach Studiengängen

Wert	DFÖ (n = 89)	DGM (n = 10)	BFÖ (n = 16)	BGM (n = 6)	BEB (n = 1)
M	36,29	34,85	34,88	31,67	40,0
SD	8,36	8,41	9,61	13,29	-
MD	40,00	34,25	39,50	40,00	-
Min	5,0	20,0	10,0	10,0	-
Max	56,0	50,0	40,0	40,0	-

Tab. 67: Monatliches Bruttoeinkommen bei der derzeitigen Beschäftigung, differenziert nach Studiengängen (in Klammern Anzahl der Nennungen)

mtl. Brutto in EUR	DFÖ (n = 131)	DGM (n = 11)	BFÖ (n = 19)	BGM (n = 6)	BEB (n =)
unter 250	1,5 % (2)	0	0	0	0
251–500	4,6 % (6)	0	0	0	0
501–750	0,8 % (1)	0	15,8 % (3)	16,7 % (1)	0
751–1000	6,1 % (8)	9,1 % (1)	15,8 % (3)	16,7 % (1)	0
1001–1500	11,5 % (15)	18,2 % (2)	15,8 % (3)	16,7 % (1)	100 % (1)
1501–2000	28,2 % (37)	36,4 % (4)	5,3 % (1)	16,7 % (1)	0
2001–2500	22,9 % (30)	0	21,1 % (4)	0	0
2501–3000	8,4 % (11)	9,1 (1)	21,1 % (4)	16,7 % (1)	0
3001–3500	4,6 % (6)	0	0	16,7 % (1)	0
3501–4000	5,3 % (7)	27,3 % (3)	0	0	0
4001–4500	3,1 % (4)	0	0	0	0
4501–5000	0,8 % (1)	0	5,3 % (1)	0	0
5001–5500	0,8 % (1)	0	0	0	0
5501–6000	0	0	0	0	0
6001–6500	0	0	0	0	0
über 6500	1,5 % (2)	0	0	0	0

Tab. 68: Angaben zur gegenwärtigen Beschäftigung (tlw. zusammengefasst und kategorisiert, in Klammern Anzahl der Nennungen)

<p>Beruf: Account Manager (1); Assistenz der Geschäftsleitung (8); Ausbildungsleiter (1); Außendienstmitarbeiter (1); Bankkauffrau (2); Beamter/in auf Widerruf (1); Berater (19); Bereichsleiter/in, Vertriebsleitung (14); Betriebsleitung, Studiolenitung, Clubleitung, Filialleiter (11); Bewegungsanalytikerin (1); Bewegungsberater (2); Buchhalter/in (1); Controller (1); DFB-Mobil-Koordinator (1); Diplom-Fitnessökonom (2); Division-Fitness-Manager (1); Entertainer/in (1); Fitnesstrainer/in (32); freier Handelsvertreter in der Werbebranche (1); Gebietsleiter (1); Geschäftsführer, General Manager (13); Gesundheitsmanager (4); Gruppentrainer/in (6); Hypnotiseurin (1); IT-Supporter (1); Kaufmann/-frau (3); Kellnerin (1); Kommunikationsberater (1); Kundenbetreuer/in (1); Mädchen für alles (1); Marketing- und Werbefachmann, Marketingmanager/in, PR-Beraterin (3); Mitarbeiter in der Sportorganisation (1); Personaldisponent (1); Personaltrainer (6); Physiotherapeut/in (3); Polizeimeisteranwärter (1); Praktikant (1); Präventions- und Gesundheitsberater/in (1); Projektleiter (1); Promoter für Fitnessunternehmen (1); Qualitätsmanagementbeauftragter (1); Recruitment Consultant (1); Referent/Dozent (2); Sachbearbeiter/in (1); Sales- und Promotionsmitarbeiter (1); Schulberater (1); Servicemanager (1); Spa-Manager (1); Sport- und Gymnastiklehrerin (1); Sporttherapeut (2); stellvertretende Leitung (6); Storemanager (1); Student (2); Teamleiter (1); Therapiekoordinator/in (1); Trainee (1); Verkäufer (11); Versicherungsfachfrau (1); Vertriebsfachbearbeiter (1); Zahntechniker (1)</p>
<p>Wirtschaftszweig/-bereich: Automobilbranche (1); Coaching (1); Eventagentur (1); Finanzbranche (5); Gastronomie (1); Handel (Einzelhandel, Sportfachhandel, Onlineversandhandel Fahrräder) (10); Hotelbranche (2); IT-Branche (3); Krankenhaus (3); Krankenkassen (2); Lebensmittelbranche/-industrie (2); Marketingbranche (1); Mess- und Regeltechnik (1); Messtechnik (1); Metallbranche (1); Öffentlicher Dienst (1); Personaldienstleistung (2); Physiotherapie (4); Polizei (1); Recycling/Entsorgung (1); Rehasentrum/-klinik (5); Sanitätshaus (1); Sporternährung (1); Sportmarketing (1); Textilbranche (1); Therapie (1); Tourismusbranche (3); Unternehmensberatung (3); Verbands- und Vereinswesen (3); Versicherung (2); Verwaltung (1); Werbebranche (4)</p>
<p>Tätigkeit: alles/Mix (4); Assistenz der Geschäftsleitung (1); Auszubildende/r (1); beratende Tätigkeit (25); leitende Tätigkeit (44); lehrende/unterrichtende Tätigkeit (15); kaufmännische Tätigkeit (23); Verwaltungstätigkeit (5); Verkauf/Vertrieb (12); Webentwicklung (1); Betreuung/betreuende Tätigkeit (3); Buchhaltung (1); erzieherische Tätigkeit (1); Marketing (3); Trainertätigkeit (46); Personaltrainer (2); Geschäftsführer (1); Konzeptentwicklung (3); Öffentlichkeitsarbeit (1); Organisation (4); Koronartrainer (1); Bankkaufmann/-frau (1); produzierende Tätigkeit (1); Rezeptionstätigkeit (1); Sachbearbeitung (1); Tanz, Gesang und Show (1); therapeutische Tätigkeit (1); Personalbereich (3)</p>

Tab. 69: Anzahl der Arbeitgeber seit Studienabschluss, differenziert nach Studiengängen

Studiengang	M	SD	MD	Min	Max
DFÖ (n = 197)	1,87	1,73	1,0	1,0	20
DGM (n = 17)	1,29	0,47	1,0	1	2
BFÖ (n = 32)	1,31	0,69	1,0	1	4
BGM (n = 15)	1,20	0,56	1,0	1	3
BEB (n = 3)	1,33	0,56	1,0	1	2

Tab. 70: Anzahl der Arbeitslosen und Dauer der Arbeitslosigkeit seit dem Studienabschluss, differenziert nach Studiengängen

Studiengang	Häufigkeit	Zeit der Arbeitslosigkeit in Monaten
DFÖ (n = 233)	30,0 % (70)	M: 4,90; SD: 3,89; MD: 4,0; Min: 1,0; Max: 17,0 (gültige Fälle: 67)
DGM (n = 23)	30,4 % (7)	1, 2, 4, 6, 12, 16 und 21 Monate jeweils 1 Absolvent
BFÖ (n = 41)	22,0 % (9)	2 Monate: 3; 3 Monate: 1; 4 Monate: 2; 6 Monate: 1; 8 Monate: 1; 12 Monate: 1
BGM (n = 16)	25,0 % (4)	2 Monate: 1; 3 Monate: 1; 9 Monate: 2
BEB (n = 7)	14,3 % (1)	12 Monate: 1

Tab. 71: Praktische Relevanz der im Studium erworbenen Kompetenzen für berufliche Aufgaben insgesamt, differenziert nach Studiengängen (in Klammern Anzahl der Nennungen)

Studiengang	n	in sehr geringem Maße - 2	- 1	teils, teils 0	1	in sehr hohem Maße 2
DFÖ	215	4,2 % (9)	11,6 % (25)	33,5 % (72)	33,0 % (71)	17,7 % (38)
DGM	23	4,3 % (1)	4,3 % (1)	39,1 % (9)	34,8 % (8)	17,4 % (4)
BFÖ	37	8,1 % (3)	10,8 % (4)	18,9 % (7)	32,4 % (12)	29,7 % (11)
BGM	15	0	6,7 % (1)	40,0 % (6)	33,3 % (5)	20,0 % (3)
BEB	6	0	16,7 % (1)	0	66,7 % (4)	16,7 % (1)

Tab. 72: Beziehung zwischen dem Studienabschluss und dem derzeitigen beruflichen Aufgabenfeld, differenziert nach Studiengängen (in Klammern Anzahl der Nennungen)

Charakteristik	DFÖ (n = 213)	DGM (n = 23)	BFÖ (n = 36)	BGM (n = 15)	BEB (n = 6)
Mein Studienfach ist das beste Studienfach für meine derzeitigen Aufgaben.	28,6 % (61)	26,1 % (6)	22,2 % (8)	13,3 % (2)	16,7 % (1)
Einige andere Studienfächer können ebenfalls auf meine derzeitigen Aufgaben vorbereiten.	34,2 % (73)	43,5 % (10)	38,9 % (14)	60,0 % (9)	66,7 % (4)
Ein anderes Studienfach wäre nützlicher für meine derzeitigen Aufgaben.	10,3 % (22)	13,0 % (3)	11,1 % (4)	0	16,7 % (1)
In meinem derzeitigen Aufgabenfeld kommt es gar nicht auf die Fachrichtung an.	9,9 % (21)	0	27,8 % (10)	6,7 % (1)	0
Eine Hochschulausbildung ist für meine berufliche Tätigkeit nicht erforderlich.	16,9 % (36)	17,4 % (4)	0	20,0 % (3)	0

Tab. 73: Von den Absolventen als notwendig eingeschätztes geeignetes Abschlussniveau für die aktuelle Erwerbstätigkeit, gesamt und differenziert nach Geschlecht (in Klammern Anzahl der Nennungen)

Abschlussniveau	gesamt (n = 287)	weiblich (n = 162)	männlich (n = 124)
ein höheres Abschlussniveau	9,4 % (27)	7,4 % (12)	12,1 % (15)
mein Abschlussniveau	49,8 % (143)	51,2 % (83)	48,4 % (60)
ein geringeres Abschlussniveau	13,9 % (40)	17,9 % (29)	8,9 % (11)
kein Hochschulabschluss erforderlich	26,8 % (77)	23,5 % (38)	30,6 % (38)

Tab. 74: Angemessenheit der beruflichen Situation zum Studienabschluss, differenziert nach Studiengängen (in Klammern Anzahl der Nennungen)

Studiengang	in sehr geringem Maße - 2	- 1	teils, teils 0	1	in sehr hohem Maße 2
DFÖ (n = 214)	15,4 % (33)	14,5 % (31)	38,3 % (82)	20,6 % (44)	11,2 % (24)
DGM (n = 22)	4,2 % (1)	8,3 % (2)	50,0 % (12)	16,7 % (4)	20,8 % (5)
BFÖ (n = 37)	21,6 % (8)	16,2 % (6)	21,6 % (8)	37,8 % (14)	2,7 % (1)
BGM (n = 15)	13,3 % (2)	13,3 % (2)	40,0 % (6)	13,3 % (2)	18,8 % (3)
BEB (n = 6)	0	16,7 % (1)	33,3 % (2)	50,0 % (3)	0

Tab. 75: Berufliche Situation im Vergleich zu den Erwartungen zu Studienbeginn, differenziert nach Studiengängen (in Klammern Anzahl der Nennungen)

Studiengang	Hatte keine Erwartungen	viel schlechter als erwartet - 2	- 1	voll und ganz 0	1	viel besser als erwartet 2
DFÖ (n = 213)	4,7 % (10)	13,6 % (29)	38,5 % (82)	25,8 % (55)	11,7 % (25)	5,6 % (12)
DGM (n = 23)	4,3 % (1)	21,7 % (5)	21,7 % (5)	34,8 % (8)	13,0 % (3)	4,3 % (1)
BFÖ (n = 35)	2,9 % (1)	17,1 % (6)	34,3 % (12)	14,3 % (5)	31,4 % (11)	0
BGM (n = 15)	13,3 % (2)	6,7 % (1)	33,3 % (5)	13,3 % (2)	20,0 % (3)	13,3 % (2)
BEB (n = 6)	0	0	33,3 % (2)	50,0 % (3)	16,7 % (1)	0

Tab. 76: Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt, differenziert nach Studiengängen (in Klammern Anzahl der Nennungen)

Studiengang	gar nicht zufrieden - 2	- 1	teils, teils 0	1	voll und ganz zufrieden 2
DFÖ (n = 228)	10,5 % (24)	11,4 % (26)	26,8 % (61)	33,8 % (77)	17,5 % (40)
DGM (n = 22)	4,5 % (1)	9,1 % (2)	22,7 % (7)	40,9 % (9)	22,7 % (5)
BFÖ (n = 41)	9,8 % (4)	17,1 % (7)	39,0 % (16)	24,4 % (10)	9,8 % (4)
BGM (n = 16)	6,3 % (1)	18,8 % (3)	25,0 % (4)	37,5 % (6)	12,5 % (2)
BEB (n = 7)	14,3 % (1)	14,3 % (1)	28,6 % (2)	28,6 % (2)	14,3 % (1)

Tab. 77: Kritische Kommentare und Verbesserungsvorschläge, geordnet nach der Häufigkeit der Nennung (mit ausgewählten, teils wörtlich übernommenen Aussagen der Absolventen; in Klammern Anzahl der Nennungen; gültige Fälle 200)

Kategorisierte/typisierte Aussage	Häufigkeit
Ausbildungsbetriebe: Kontrolle verstärken, Qualifikation der Ausbilder verbessern, geringe Anwendung der Studieninhalte, Studenten sind billige Arbeitskräfte, bessere Zusammenarbeit der Hochschule mit den Betrieben	22,0% (44)
Studieninhalte: noch praxisorientierter, insbesondere BWL, Ergänzungen, mehr wissenschaftliches Arbeiten, Umsetzung der Theorie in die Praxis verbessern, mehr Inhalte außerhalb der Fitnessbranche	18,5 % (37)
Präsenzphasen: zu komprimiert, zeitliche Koordination, mehr Praxis, lange Anreise, mehr Präsenztage, fehlende Notentransparenz, Zeiteinteilung	10,0 % (20)
Anerkennung Abschluss: im Beschäftigungssystem und an anderen Hochschulen unbekannt bzw. nicht anerkannt	9,5 % (19)
Berufschancen/-aussichten/-möglichkeiten: Begrenzung der Anzahl der Absolventen, mehr Hilfe bei Jobsuche, mehr Infos über Möglichkeiten, außerhalb Fitnessbranche sehr begrenzt	9,5 % (19)
Organisation/Struktur Studium: Größe der Gruppe am Ende des Studiums zu groß, Reihenfolge der Studienmodule nicht ideal, noch nicht ausgereift, unorganisiert, Know-how für Abschlussarbeit zu gering	8,5 % (17)
Prüfungen: Anforderungen zu gering, stärkere Kontrolle, dass gelernt wird; intensivere Vorbereitung, Benotung optimieren, Prüfungen bei Bachelor einfacher als bei Diplom, vom Schwierigkeitsgrad nicht immer ausgewogen	8,5 % (17)
Studienniveau: wissenschaftl. Anspruch fehlte, Prüfungsanforderungen zu gering, inhaltlich und fachlich kein Studium, kein Eliteabschluss, gefährliches Halbwissen, Niveau einer Ausbildung	7,0 % (14)

Kategorisierte/typisierte Aussage	Häufigkeit
Betreuung/Tutoring: wenig hilfreich, zu gering bei Abschlussarbeit, keine adäquate Möglichkeit der Einsicht in Prüfungen	4,5 % (9)
Studienzentren: Köln verbesserungswürdig, nicht heimatnah, schlechte Räumlichkeiten, zu hohe Auslastungen, Mensa zu teuer	4,5 % (9)
Studiensekretariat: unfreundliches Verhalten, Differenzen gegenüber Studienzentren, bei Problemen ist man auf sich allein gestellt, gegensätzliche Aussagen	3,5 % (7)
Dozenten/innen: mangelnde Qualifikation	2,5 % (5)
Marketing/Vertrieb der Hochschule: Außendarstellung verbessern, Studium zu hoch angepriesen, zu viel Geld für zu wenig Leistung, versprochene Jobmöglichkeiten nicht gegeben, zu viele Versprechungen	2,5 % (5)
Didaktisches Konzept (stärkere Nutzung interaktiver Medien, fehlendes pädagogisches Geschick)	2,0 % (4)
Studierbarkeit: Arbeitsaufwand für das Studium nur schwer zu erfüllen, max. 30 Stunden im Betrieb arbeiten, in bestimmten Phasen zu viele Prüfungen und Veranstaltungen auf einmal	2,0 % (4)
Sonstiges: Praktikum im Ausland einführen, fehlende Abschlussfeier	2,5 % (5)

Tab. 78: Positive Kommentare (mit ausgewählten, teils wörtlich übernommenen Aussagen der Absolventen; geordnet nach der Häufigkeit der Nennung; in Klammern Anzahl der Nennungen)

Kategorisierte/typisierte Aussage	Häufigkeit
Dozenten/innen: hohe Fachkompetenz	17,0 % (34)
Studieninhalte: hoher Praxisbezug, sehr vielseitig, ausgewogen, aktuell, Verbindung Theorie und Praxis, hat voll und ganz meine Interessen getroffen	14,0 % (28)
Organisation/Struktur: gut, guter Aufbau, Gruppengröße, strukturiert	10,0 % (20)
Präsenzphasen: gut strukturiert, viele Gruppenarbeiten, freies Vortragen, meistens gut	6,0 % (12)
Studienbriefe: guter Aufbau, übersichtlich, komprimiert	5,5 % (11)
Duales Studium/betriebliche Ausbildung: Umsetzung des Gelernten, hoher Praxisbezug, Vorbereitung auf das Berufsleben, schneller Abschluss	3,5 % (7)
Pädagogisches Konzept: eigenständiges Lernen, Fernstudium, Komprimierung der Lehrinhalte	3,0 % (6)
Betreuung/Tutoring: Erreichbarkeit, kompetent	3,0 % (6)
Studiensekretariat: gute Erreichbarkeit	1,5 % (3)
Studienzentren: Räumlichkeiten, Kantine	1,0 5% (2)
Berufsvorbereitung: gute Vorbereitung	0,5 % (1)
Sonstiges: Arbeit an meiner Abschlussarbeit, neue Freunde, insgesamt zufrieden	4,5 % (9)

Tab. 79: Kommentare zum Fragebogen (gültige Fälle: 74, fehlende Fälle: 250)

Kategorisierte/typisierte Aussage	Häufigkeit
Aufbau des Fragebogens und der Onlinebefragung: negative Kommentare: zu umfangreich, Bogen sieht lieblos aus; positive Kommentare: gut strukturiert, besser als die Bögen zu den Präsenzphasen, sehr übersichtlich,	20 5
Fragestellung: negative Kommentare: manche Fragen etwas verwirrend, manche Fragen zu komplex, manche Fragen unklar/nicht verständlich, persönliche Fragen überflüssig, Anonymität fraglich, mehr Möglichkeiten die Antworten zu kommentieren, teilweise Wiederholungen; positive Kommentare: verständlich, gute Fragen, keine Probleme beim Beantworten, Fragen durchdacht und sinnvoll, gut strukturiert und gut auszufüllen, hoher Bezug zur aktuellen Beschäftigungssituation	11 6
Durchführung der Befragung: negative Kommentare: warum nicht per Internet?; positive Kommentare: finde ich gut, dass Absolventen befragt werden	1 7
Sonstige Anmerkungen: negative Kommentare: noch mehr Möglichkeiten Verbesserungsvorschläge vorzubringen, positive Kommentare: Auswertung sollte den Absolventen zugänglich gemacht werden	1 5

Lebenslauf

■ Persönliche Daten

Name: Andreas Strack
Geburtsdatum/-ort: 15. Mai 1966 in Landstuhl
Staatsangehörigkeit: deutsch

■ Schulische Bildung und Studium

1973 bis 1977: Grundschule Hütschenhausen
1977 bis 1983: Konrad-Adenauer-Realschule Landstuhl
Abschluss: Mittlere Reife
1983 bis 1986: Heinrich-Heine-Gymnasium Kaiserslautern
Abschluss: Abitur (allg. Hochschulreife)
1988 bis 1993: Studium der Sportwissenschaften am Sportwissenschaftlichen Institut der Universität des Saarlandes, Abschluss: Diplom-Sportlehrer

■ Berufliche Tätigkeit

seit 1993 bis heute: BSA-Akademie, Saarbrücken, Pädagogischer Leiter
von 2002 bis 2008: BSA-Private Berufsakademie, Saarbrücken, Pädagogischer Leiter
seit 2008 bis heute: Deutsche Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement, Saarbrücken, Pädagogischer Leiter

■ Gremientätigkeit

seit 1997 bis heute: Berufung Prüfungsausschuss Fitnessfachwirt der IHK Saarland
seit 1999 bis heute: Mitglied im Arbeitskreis Pädagogik des Forum Distance Learning
seit 2006 bis heute: Berufung Prüfungsausschuss Fachwirt für Prävention und Gesundheitsförderung der IHK Saarland
seit 2010 bis heute: Mitglied BDA/BDI-Fachausschuss Bildung, Berufliche Bildung (Vertreter des Arbeitgeberverbandes deutscher Fitness- und Gesundheitsanlagen)