

Februar 1997

KURZINFORMATION

HOCHSCHUL - INFORMATIONEN - SYSTEM, GOSERIEDE 9, 30159 HANNOVER, TEL. 0511/1220-0

A 1 / 97

Hildegard Schaeper
Karl-Heinz Minks

Studiendauer – eine empirische Analyse ihrer Determinanten und Auswirkungen auf den Berufseintritt

Gefördert vom



bmb+f

Bundesministerium für
Bildung, Wissenschaft,
Forschung und Technologie

INHALTSVERZEICHNIS

Seite

Studiendauer – eine empirische Analyse ihrer Determinanten und Auswirkungen auf den Berufseintritt

Zusammenfassung	1
Abstract	1
1. Studiendauer in der politischen und wissenschaftlichen Diskussion – ein Überblick	2
1.1 Die Studiendauerdiskussion – eine unendliche Geschichte?	2
1.2 Argumente für kurze Studiendauern	2
1.3 Bestimmungsfaktoren der Studiendauer	4
1.4 Der Beitrag der vorliegenden Untersuchung zur Studiendauerdiskussion	5
2. Anlage der Untersuchung	6
2.1 Die Datenbasis	6
2.2 Analysegrößen und deren Ermittlung	7
3. Bestimmungsgrößen der Studiendauer	10
3.1 Individuelle Faktoren	12
3.2 Institutionelle Faktoren	28
3.3 Interaktionen und Gewicht individueller und institutioneller Faktoren	35
4. Studiendauer und Berufseintritt	38
4.1 Der Übergang zwischen Studium und Beruf	40
4.2 Der Berufsstart	49
5. Ergebnisüberblick	56
Literaturverzeichnis	61

Studiendauer – eine empirische Analyse ihrer Determinanten und Auswirkungen auf den Berufseintritt

Hildegard Schaeper
Karl-Heinz Minks

→ Transfer
Relevanz
frucht

Zusammenfassung

Mit der hier präsentierten Untersuchung wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Studiendauer deutscher Hochschulabsolventinnen und -absolventen von individuellen Einflußgrößen (z. B. Fähigkeiten, Einstellungen, soziale und materielle Lage) sowie von institutionellen Gegebenheiten (Charakteristika des Studiengangs, der Hochschule und des Hochschulortes) abhängt und inwieweit die Studiendauer Auswirkungen auf den Übergang in den Beruf und die berufliche Integration hat. Empirische Basis der Studie bildet eine von HIS mit finanzieller Förderung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie durchgeführte Befragung einer bundesweit repräsentativen Stichprobe von Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Prüfungsjahres 1992/93.

Die Ergebnisse zeigen, daß sich die Notwendigkeit einer Erwerbstätigkeit neben dem Studium, eine geringe individuelle Leistungsfähigkeit und das Vorhandensein von Kindern deutlich studienzeitverlängernd auswirken. Von einer vor Studienbeginn abgeschlossenen Berufsausbildung geht dagegen ein studienzeitverkürzender Effekt aus. Von den institutionellen Faktoren erweisen sich insbesondere die Regelstudienzeit und der Strukturiertheitsgrad des Studiums – bei einer starken Verschulung und Reglementierung werden deutlich kürzere Studiendauern erreicht – als wesentliche Determinanten der Studiendauer:

Ob der Berufseintritt von Akademikerinnen und Akademikern, die ihr Studium zügig abgeschlossen haben, problemloser verläuft als derjenige von „langsameren“ Absolventinnen und Absolventen, ist je nach Studiengang unterschiedlich zu beantworten. In einigen Fächern zeigt sich kein Effekt der Studiendauer auf den Berufseintritt, in anderen ist diese Einflußgröße nicht zu vernachlässigen, andere Faktoren (z. T. handelt es sich um das Geschlecht der Befragten, z. T. um die Examensnote oder die berufliche Vorbildung) spielen dann aber eine größere Rolle.

Duration of Study – An Empirical Analysis of its Determinants and its Implications for Entry into Professional Life

Abstract

This investigation explores the extent to which the duration of study for German graduates of higher education is contingent upon particular personal factors (e.g. abilities, attitudes, social and material circumstances) or institutional givens (curricular characteristics, the institution of learning or its location), as well as what influence it has on the transition to, and integration within, professional life. The empirical foundation of the study is a nationwide survey – conducted by HIS with the financial support of the Federal Minister of Education, Science, Research and Technology – of a representative sample of higher education graduates from 1992/93.

The results show that study periods are clearly prolonged by the need to earn money while studying, low personal performance, and the existence of children. A foreshortening effect is exerted, on the other hand, by vocational training completed prior to studying. Among the institutional factors, it is the standard (target) period of study and the given degree of curricular structure which emerge as major determinants of the actual duration of study, with much shorter periods of study being attained in cases of strict schooling and strong reglementation.

The question as to whether graduates who expeditiously complete their studies later have fewer problems making the transition into professional life than their "slower" counterparts yields different responses depending on the curriculum studied. In some fields, the period of study is found to have no bearing whatsoever on entry into the working world. In others, while this factor cannot be disregarded, other factors are found to play a larger role (sometimes the gender of the persons surveyed, sometimes their examination grades or prior vocational training).

1. Studiendauer in der politischen und wissenschaftlichen Diskussion: ein Überblick

1.1 Die Studiendauerdiskussion – eine unendliche Geschichte?

1965 brachte Hans Dichgans mit seinem Buch „Erst mit dreißig im Beruf?“ eine Diskussion ins Rollen, die, wenn auch mit konjunkturellen Schwankungen und unterschiedlicher Akzentsetzung, bis heute andauert.¹⁾ Die Rede ist von der Debatte um überlange Studiendauern und Möglichkeiten ihrer Verkürzung.

In der zweiten Hälfte der 80er Jahre erreichte diese Diskussion ihren (vorläufigen) Höhepunkt. Die 1986 vom Wissenschaftsrat verabschiedeten „Empfehlungen zur Struktur des Studiums“, mit denen eine „Planstudienzeit“ von vier Jahren plus drei Monaten Prüfungszeit (Modell „4plus“) vorgeschlagen wurde, lösten eine Flut von Stellungnahmen und Vorschlägen in der (hochschul)politischen Arena,²⁾ hochrangig besetzte Symposien³⁾ und intensivere Forschungsaktivitäten aus.⁴⁾

Seit Anfang der 90er Jahre ist es um das Thema „Studiendauer“ ruhiger geworden: Die regelmäßig erscheinenden statistischen Berichte des Wissenschaftsrats zur Entwicklung der Studiendauern werden, obwohl die Entwicklung der Studiendauern keinen Anlaß zur Entwarnung gibt (vgl. die vom Wissenschaftsrat (1994: 33 ff.) vorgelegten Zahlen), ohne große Aufregung zur Kenntnis genommen. Veröffentlichungen von empirischen Untersuchungen wie die von Dagmar Höppel (1993) sind die Ausnahme.⁵⁾ Symposien zur Studien-

dauer und Studienzeitverkürzung finden nur noch vereinzelt statt.⁶⁾ Und in der aktuellen hochschulpolitischen Debatte ist die Studiendauer nur ein Teilaspekt, ein Effizienz- und Qualitätskriterium unter anderen.

Auch wenn die Studiendauer nicht mehr im Vordergrund der politischen und öffentlichen Diskussion stand, geriet das Thema nicht in Vergessenheit, sondern wurde in der Folgezeit auf verschiedenen Ebenen weiterverfolgt. So wurde – 1990 zunächst probeweise in Bayern, 1993 dann in allen Bundesländern – der Freiversuch in der ersten juristischen Staatsprüfung als Instrument der Studienzeitverkürzung mit Erfolg eingeführt (vgl. Schacher 1994). 1994 erließ das nordrhein-westfälische Wissenschaftsministerium eine Eckdatenverordnung, um durch quantitative Begrenzung des Studienvolumens sowie der Anzahl der Studien- und Prüfungsleistungen die effektiven Studiendauern zu reduzieren. In das Berliner Hochschulgesetz wurde die Pflicht zur Teilnahme an einer Prüfungsberatung für Studierende, die die Regelstudienzeit des Grund- bzw. Hauptstudiums um mindestens zwei Semester überschritten haben, aufgenommen.⁷⁾ Bei der Entwicklung von formelgebundenen belastungsabhängigen und leistungsorientierten Verfahren der Mittelzuweisung in und zwischen den Hochschulen wird die Studiendauer als ein möglicher Parameter diskutiert (z. B. in Form der Anzahl von Studierenden eines Fachbereichs, die ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit absolvieren). Und Mitte Juni 1996 verständigten sich die politischen Spitzen von Bund und Ländern auf einen Kompromiß im BAföG-Streit, mit dem durch die Kopplung des zinsfreien BAföG-Bezugs an die z. T. reduzierten Regelstudienzeiten auch – so eine der Begründungen – Druck auf die Studiendauern ausgeübt werden soll.

Warum aber ist man seit mehr als 30 Jahren darum bemüht, die Studiendauern zu verkürzen? Welches Interesse besteht an kurzen Studiendauern? Welche Argumente werden gegen lange Studiendauern und für eine Studienzeitverkürzung ins Feld geführt?

1.2 Argumente für kurze Studiendauern

„Weder kurze noch lange Studiendauern sind Werte an sich.“ (Daxner/Schindler 1993: 178) Und da es keine wissenschaftsimmanenten Kriterien für die Dauer eines

1) Die Diskussion setzte schon Anfang der 50er Jahre ein, als sich der Hochschulausschuß der Kultusministerkonferenz mit der in Berlin vorgenommenen Anhebung der Mindeststudienzeit beschäftigte (vgl. Griesbach 1988: 63); das Thema konnte aber erst mit der Veröffentlichung des Buches von Hans Dichgans eine größere öffentliche Aufmerksamkeit gewinnen.

2) Zum Beispiel seitens der Westdeutschen Rektorenkonferenz (vgl. WRK 1987), der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 1988a, KMK 1988b), der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (vgl. BLK 1988), der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (vgl. BDA 1989) und des Deutschen Hochschulverbandes (vgl. Deutscher Hochschulverband 1988).

3) Vgl. z. B. Deutscher Hochschulverband 1987, BDA 1988, HIS 1988 und Dahlmanns u. a. 1990.

4) Vgl. z. B. Friedrich 1990, Helberger/Kreimeyer/Räbiger 1988, Helberger/Schulz 1987, Queis/Jörgensen 1987, Winkler 1988, Zwick 1989.

5) Die Datenerhebung fand allerdings schon 1987, in der Hochphase der Studiendauerdiskussion, statt.

6) So z. B. das 1993 vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft veranstaltete Symposium zur Studienzeitverkürzung (vgl. Stifterverband 1993).

7) Welche Erfahrungen mit dieser obligatorischen Prüfungsberatung gemacht wurden, schildern Dieter Grünh, Christiane Dorenburg und Traugott Klose (1996).

Studiums gibt, handelt es sich bei Studienzeitbegrenzungen um politische Setzungen, die mit außerwissenschaftlichen Argumenten legitimiert werden müssen. Ebenso wie die Studiendauerdiskussion weist auch diese Argumentation eine wechselhafte Geschichte auf.

In den 60er Jahren wurde die Notwendigkeit einer Studienzeitverkürzung gerne damit begründet, daß die gewünschte Expansion des Hochschulsystems nur bei kürzeren Studienzeiten zu finanzieren sei (vgl. Griesbach 1988: 70). „Welchen Sinn hat es,“ so fragt Hans Döhl (1965: 28), „neue Hochschulen zu bauen, solange die neuen Studienplätze sofort durch die hemmungslose Wucherung aller Studienzeiten verschlungen werden, so daß die Überfüllung unserer Universitäten trotz aller Bauten immer noch verschlimmert wird, selbst bei gleichbleibenden Examenszahlen?“

Bis 1977 hatte das Argument, daß Langzeitstudierende Studienplätze blockierten, eine gewisse Berechtigung, denn in den Vorläufern der Kapazitätsverordnung und in der Kapazitätsverordnung von 1974 wurde bei der Berechnung der Aufnahmekapazitäten die tatsächliche Studiendauer herangezogen (vgl. Hornbostel 1990: 2). Seit 1977 aber wird ein Berechnungsmodell angewendet, in dem die tatsächliche Studiendauer keine Rolle mehr spielt. Darüber hinaus setzte sich – auch wenn sich mancherorts hartnäckig das Vorurteil hielt, durch lange Studiendauern würden die Hochschulen belastet¹⁾ – immer mehr die Einsicht durch, daß Langzeitstudierende nicht wesentlich mehr Lehrkapazitäten binden als „Normalzeitstudierende“, sondern ihre Lehrnachfrage zum großen Teil nur zeitlich strecken.

Dementsprechend wandelte sich das Begründungsmuster bei Wiederaufleben der Studiendauerdiskussion Mitte der 80er Jahre: Nicht mehr Kapazitätserwägungen und das Überfüllungsargument stehen im Vordergrund, sondern sonstige öffentliche Kosten, volkswirtschaftliche Einbußen und private Kosten, die durch lange Studiendauern entstehen.

Öffentliche und volkswirtschaftliche Kosten: Vor allem die Wirtschaft führt das Argument ins Feld, daß aufgrund nachlassender Kreativität und Flexibilität und wegen der verkürzten Phase produktiver Erwerbstätigkeit „das relativ späte Berufseintrittsalter volkswirtschaftliche Konsequenzen im Hinblick auf die Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft“ (BDA 1988: 10) habe. Darüber hinaus wird immer wieder auf die Belastung des Gemeinwesens verwiesen, die durch die überlange Inanspruchnahme sozialer Vergünstigungen wie preis-

günstiger Mensaessen und verbilligter Tarife für den öffentlichen Personenverkehr entstehen.

Private Kosten: Eine lange Studiendauer und ein später Berufseintritt wird, so das Argument, nicht ohne Folgen für die Persönlichkeits-, berufliche und familiäre Entwicklung bleiben. Denn: „Qualifizierte junge Menschen werden bis zu diesem Alter als ‚Schüler‘ behandelt, von der Übernahme eigener Verantwortung weitgehend ausgeschlossen und gleichzeitig an ihrer Entfaltung im Beruf und im eigenen Lebensbereich gehindert. Familiäre und materielle Abhängigkeiten werden künstlich konserviert.“ (Gieseke 1988: 23) Darüber hinaus ließen sich Entscheidungen wie die Gründung einer Familie nicht beliebig hinausschieben (vgl. Fiebig 1990: 17), und deutsche Hochschulabsolventinnen und -absolventen hätten mit Beschäftigungsnachteilen zu rechnen, wenn sie im Zuge der europäischen Integration mit jüngeren ausländischen Akademikerinnen und Akademikern konkurrieren müßten (vgl. z. B. Gieseke 1988: 24).

Auch wenn bislang nur schwache Zusammenhänge zwischen Studiendauer und Beschäftigungschancen empirisch belegt sind,²⁾ ist vor allem das Arbeitsmarktagument bei den Studierenden nicht ohne Eindruck geblieben: Im Wintersemester 1988/89 meinten erheblich mehr Studierende als noch zu Beginn der 80er Jahre, nämlich fast 90 %, daß ein zügiger Studienabschluß die Berufsaussichten verbessern würde (vgl. Barge/Sandberger/Ramm 1992: 32). Darüber hinaus ist der Anteil derer, die großes Interesse an einem raschen Studienabschluß haben, gestiegen (auf 30 % der Universitätsstudierenden 1989; vgl. ebd.) – ein Ergebnis, das nicht nur auf den wahrgenommenen Stellen-

2) Anfang der 80er Jahre stellten Ulrich Teichler, Michael Buttgerit und Rolf Holtkamp in ihrer Untersuchung von Verfahren und Kriterien bei der Rekrutierung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen fest, daß „die Studiendauer ein nicht unbedeutender, aber auch nicht gerade der zentrale Gesichtspunkt ist“ (1984: 94). Aufgrund einer Analyse der Berufssituation von Hochschulabsolventinnen und -absolventen der Fachrichtungen Maschinenbau, Sozialarbeit/-pädagogik und Wirtschaftswissenschaften, die ca. Mitte der 80er Jahre ihr Studium abgeschlossen hatten, kamen Ulrich Teichler und Harald Schomburg (1988: 168) zu dem Schluß, daß der Berufserfolg zumeist unabhängig ist von Studiendauer und Alter. Allein in den wirtschaftswissenschaftlichen Universitätsstudiengängen verkürzen kurze Fachstudiendauern die Übergangsphase. Dieses Ergebnis wird auch durch die HIS-Untersuchung der Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Studienjahres 1988/89 bestätigt: Während insgesamt keine ausgeprägten Zusammenhänge zwischen Berufseinstimmung und Studiendauer gefunden wurden (vgl. Minks/Nigmann 1991: 76 ff.), hängt die berufliche Integration von Wirtschaftswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern des Prüfungsjahrgangs 1988/89 stärker auch von der Länge des Studiums ab (vgl. Minks 1996b: 219 ff.).

1) So heißt es in den 1992 verabschiedeten „Thesen des Deutschen Hochschulverbandes zur Entlastung der Universitäten“: „Eine Entlastung der Hochschulen kann auch durch eine Verkürzung der Studienzeiten erfolgen.“ (Deutscher Hochschulverband 1992: 60)

wert der Studiendauer für die Beschäftigungschancen, sondern auch auf einen allgemein zu beobachtenden Wertewandel zurückzuführen ist. Auf der anderen Seite gibt es aber auch eine quantitativ nicht zu vernachlässigende Gruppe von Studierenden (ca. 30 % der Studierenden an Universitäten; vgl. ebd.), denen ein kurzes Studium nicht so wichtig ist, sondern die an Hochschulbildung – der neuhumanistischen Bildungsidee folgend – den Anspruch umfassender Bildung stellen und deshalb ein kurzes Studium als nachteilig für die eigene persönliche und geistige Entwicklung betrachten (vgl. Framhein 1988: 93 f.).

Dieser Befund führt direkt zur nächsten Frage: Wollen oder können die Studierenden ihr Studium nicht in kürzerer Zeit abschließen? Oder: Wer hat Schuld an langen Studiendauern? Und die Beantwortung dieser Fragen hat Konsequenzen für die Suche nach geeigneten und erfolgversprechenden Maßnahmen zur Studienzeitverkürzung.

1.3 Bestimmungsfaktoren der Studiendauer

Bis Mitte der 80er Jahre wurde in der Ursachen- und „Schuld“-Diskussion vorwiegend auf hochschulexterne Faktoren wie die ökonomische Absicherung der Studierenden, ihre Berufschancen nach Studienabschluß und vor allem auch auf die bildungsmäßigen und motivationalen Voraussetzungen der Studierenden verwiesen (vgl. Helberger 1988: 141). Aus Mangel an Möglichkeiten oder politischem Willen, die Arbeitsmarktsituation und die Studienfinanzierung zu verbessern, stand im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit lange Zeit die Studierfähigkeit der Studierenden oder der „Bummelstudent“, der die Vorzüge des studentischen Lebens genießt bzw. aus „Angst (...) vor dem Übergang in die Phase der Verantwortung und des Einstehenmüssens für seine Handlungen“ (Dahlmans 1990: 7) den Studienabschluß hinauszögert. Dementsprechend zielten viele der vorgeschlagenen bzw. ergriffenen Maßnahmen auf die Setzung von Fristen, auf deren Kontrolle und die Sanktionierung ihrer Überschreitung. Zu nennen sind z. B. die Zwangsexmatrikulation, die – auf einen Vorschlag des Wissenschaftsrates aus dem Jahre 1966 zurückgehend – im Hochschulrahmengesetz von 1976 verankert, aber 1980 ersatzlos gestrichen wurde, oder Studiengebühren für Langzeitstudierende, die in Hessen zwischen 1973 und Anfang der 90er Jahre erhoben wurden und über die auch derzeit wieder in Baden-Württemberg nachgedacht wird.¹⁾

1) Selbstverständlich gab es auch in der zur Debatte stehenden Phase immer wieder Vorstöße zur inhaltlichen und strukturellen Studienreform (vgl. Griesbach 1988: 73 ff.). Der Überblick will sich allerdings auf die Herausarbeitung

Mitte der 80er Jahre ist ein Paradigmenwechsel zu beobachten. Nun sind es vorrangig die Hochschulen bzw. Fachbereiche und die in deren Zuständigkeitsbereich liegende Prüfungs- und Studienorganisation, die als Hauptverantwortliche für lange Studiendauern zur Rechenschaft gezogen werden. Es geht nicht mehr so sehr um Bestrafung von einzelnen Studierenden, sondern darum – so 1990 der damalige Kultusminister des Landes Rheinland-Pfalz, Georg Gölter, vor der Jahresversammlung der Westdeutschen Rektorenkonferenz –, „denjenigen (...), die schneller studieren wollen (...), diese Chance auch zu eröffnen“ (zit. nach HRK 1990: 102).

Die in der Folgezeit vorgeschlagenen und z. T. auch durchgeführten Maßnahmen zur Studienzeitverkürzung setzten deshalb vielfach bei der Studien- und Prüfungsorganisation an. Zu nennen sind hier z. B. die schon erwähnte Eckdatenverordnung des Landes Nordrhein-Westfalen sowie Lehrevaluationen und die u. a. ebenfalls in Nordrhein-Westfalen eingeführte gesetzliche Pflicht zur Erstellung von Lehrberichten, die nicht nur die didaktischen Qualitäten der Lehrenden zum Gegenstand haben, sondern auch die Frage der inhaltlichen und zeitlichen Abstimmung des Lehrangebotes, der Transparenz der Studien- und Prüfungsanforderungen, der Zeitverluste bei der Vergabe und Korrektur von Studien- und Prüfungsarbeiten usw. Daneben wurde und wird aber auch weiterhin versucht, durch Anreize, Sanktionen und Betreuungsangebote Einfluß auf das individuelle Studienverhalten zu nehmen: Die sog. „Freischußregelung“ und der Teilerlaß des BAföG-Darlehens bei Studienabschluß vor Ablauf der Förderungshöchstdauer sollen Studierende ermutigen, ihr Studium zügig zu absolvieren. Wieder einmal ist eine Beteiligung der Studierenden an den Kosten ihres Studiums im Gespräch (in Form von allgemeinen Studiengebühren, Studiengebühren für Langzeitstudierende oder „vouchers“ (Bildungsgutscheine)), von der man sich nicht nur eine Linderung der Finanzmisere der Hochschulen, sondern auch positive Effekte auf die Qualität und Effizienz der Hochschulbildung (z. B. mehr Output in kürzerer Zeit) verspricht. Und nicht nur in Berlin, sondern auch an vielen anderen Orten wird eine spezielle Beratung für Langzeitstudierende – verpflichtend oder freiwillig – durchgeführt.

Der Erfolg solcher Maßnahmen hängt allerdings entscheidend davon ab, welche Faktoren wie stark die Studiendauer beeinflussen. Dieser Frage widmet sich die Hochschulforschung verstärkt seit Anfang der 80er Jahre. Der politischen Diskussion folgend konzentrierten sich die Untersuchungen zunächst auf individuelle Faktoren wie Persönlichkeitseigenschaften, Haltungen,

grober Entwicklungslinien beschränken und verzichtet daher auf eine detaillierte Darstellung.

Fähigkeiten und die soziale sowie finanzielle Lage.¹⁾ Diesen Fokus kritisierend lenkten Ludger Claßen und Jörn Schmidt (1983) in ihrer Sekundäranalyse vorliegender Forschungsergebnisse den Blick auf strukturelle Faktoren, vor allem auf die Arbeitsmarktsituation.

Mitte der 80er Jahre ist auch in der wissenschaftlichen Diskussion ein Wandel der Fragestellung festzustellen. In den Blick der Forschung über Ursachen langer Studiendauern gerieten nun auch, z. T. ausschließlich, standortbezogene sowie hochschul- und fachbereichsinterne Faktoren wie das städtische Umfeld, Alter, Größe und Lage der Hochschule, Strukturiertheit und Breite des Studienangebots (vgl. Berning 1986), die Studien- und Prüfungsorganisation (vgl. Helberger/Schulz 1987; Helberger/Kreimeyer/Räbiger 1988), die Betreuungsrelation am Fachbereich und die Forschungs- bzw. Lehrintensität (vgl. Hornbostel 1990).

In der wissenschaftlichen und politischen Diskussion ist es mittlerweile ein Gemeinplatz, daß das Phänomen „Studiendauer“ zu komplex ist, um es auf eine einzige Ursachendimension zurückführen zu können, und daß Studiendauer ein Produkt des Zusammenspiels mehrerer und auf unterschiedlichen Ebenen²⁾ angesiedelter Faktoren ist. Verschiedene Untersuchungen haben dieser Erkenntnis auch Rechnung getragen und zwar nicht das gesamte Spektrum, aber zumindest eine Auswahl von Einflußgrößen aus unterschiedlichen Ursachenkomplexen analysiert. Eine Studie allerdings, die sich eine umfassende Ursachenforschung, die Herausarbeitung des quantitativen Gewichts verschiedener Einflußdimensionen und die Analyse der Wechselwirkungen zum Ziel gesetzt hat, steht noch aus.

1) Vgl. die Untersuchung von Ewald Berning (1982), der den Einfluß von Leistungsbereitschaft, Ehrgeiz, Disziplin, Fleiß, Sicherheit der Studienfachwahl, Arbeits- und Motivationsstörungen, Konzentrationsfähigkeit, Prüfungsängsten sowie der sozialen und finanziellen Lage auf die Studiendauer analysierte.

2) Die Systematisierung der Einflußgrößen wird – auch weil sie abhängig ist von Fragestellung und Zielsetzung – nicht einheitlich gehandhabt. Eine sehr grobe Unterscheidung trennt zwischen – den Hochschulen bzw. Fachbereichen zurechenbaren – hochschulinternen Faktoren auf der einen und – außerhalb der Verantwortung der Institutionen liegenden – hochschulexternen Faktoren auf der anderen Seite (vgl. WRK 1987; Helberger 1988: 141 f.). Daneben werden auch feinere Differenzierungen, z. B. zwischen Faktoren auf der Ebene von Gesellschaft, Institution, Interaktion und Individuum (vgl. Friedrich 1990: 57 ff.), gehandelt.

1.4 Der Beitrag der vorliegenden Untersuchung zur Studiendauerdiskussion

Dieses Forschungsdesiderat weckt Erwartungen, die allerdings – das sei einschränkend gesagt – mit der vorliegenden Untersuchung nicht erfüllt werden können. Denn die empirische Analyse von Studiendauern basiert auf einer Befragung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die nicht primär zu diesem Zweck durchgeführt wurde. Im Mittelpunkt des Projektes standen vielmehr der gesamte Studienverlauf sowie Fragen des Übergangs von der Hochschule in den Beruf. Gleichwohl bietet das Datenmaterial vielfältige Ansätze, um Einflußgrößen und Konsequenzen der Studiendauer zu untersuchen:

1. In der Befragung wurde ein Set von Merkmalen erhoben, mit denen der Einfluß *individueller Faktoren* wie Fähigkeiten, Einstellungen, Dispositionen sowie die soziale und materielle Lage auf die Studiendauer analysiert werden kann. Auf diese Frage konzentriert sich Kapitel 3.1.
2. Ebenfalls aus der Befragung und darüber hinaus aus anderen Materialien lassen sich Charakteristika des Studiengangs, der Hochschule und des Hochschulortes bestimmen, die geeignet sind, *institutionelle Bedingungen* der Studiendauer abzubilden (vgl. Kap. 3.2).
3. Mit dieser Auswahl von individuellen und institutionellen/strukturellen Merkmalen ist es möglich, die *interaktiven Wirkungen* dieser Variablenkomplexe auf die Studiendauer zu untersuchen (vgl. Kap. 3.3). Mit anderen Worten: Es soll der Frage nachgegangen werden, unter welchen institutionellen /strukturellen Bedingungen welche personenbezogenen Faktoren zu kürzeren bzw. längeren Studiendauern führen. Darüber hinaus wird in diesem Kapitel – z. T. mittels Hilfskonstruktionen – versucht, das Gewicht des Einflusses institutioneller/struktureller Gegebenheiten auf die Länge des Studiums einerseits und individueller Merkmale andererseits zu quantifizieren.
4. Kapitel 4 schließlich widmet sich der Frage, welchen Einfluß die Studiendauer auf den *Übergang in den Beruf* und die berufliche Integration hat. Ist die Länge des Studiums ein gewichtiges Kriterium bei der Einstellung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen? Und verläuft dementsprechend der Berufseintritt von Akademikerinnen und Akademikern, die ihr Studium zügig abgeschlossen haben, problemloser und erfolgreicher als derjenige von „langsamen“ Absolventinnen und Absolventen?

Bevor die empirischen Ergebnisse zu den skizzierten Fragen präsentiert werden, sind verschiedene methodische und begriffliche Klärungen vorzunehmen. Es wird deshalb in dem folgenden Kapitel erörtert, wie z. B. Fachstudiendauer, Gesamtstudiendauer, „schnelles“ und „langsames“ Studium definiert und ermittelt werden. Da in vielen Fällen nur nach Studienfächern differenzierte Aussagen sinnvoll sind, wird darüber hinaus dargelegt, welche Disziplinen aufgrund welcher Kriterien in die Analyse einbezogen werden. Und nicht zuletzt wird als Voraussetzung für die Beurteilung von Reichweite und Aussagekraft der Ergebnisse eine relativ ausführliche Beschreibung der Stichprobe und des Erhebungsinstrumentes geliefert.

2. Anlage der Untersuchung

2.1 Die Datenbasis

Die vorliegenden Ergebnisse zu den Einflußgrößen und Auswirkungen der Studiendauer basieren auf den Daten der ersten Befragung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Wintersemesters 1992/93 und Sommersemesters 1993. Im Rahmen dieser vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie geförderten Studie werden Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die im

Prüfungsjahr 1992/93 ihren *ersten* Studienabschluß erreicht haben (Erstabsolventinnen und -absolventen), mehrmals zu Studienverlauf und Berufseintritt befragt. Einen Schwerpunkt der ersten Befragung, die im Frühjahr 1994, d. h. zwischen 12 und 18 Monaten nach Examen, durchgeführt wurde, bilden Fragen des Studienverlaufs und die rückblickende Bewertung des Studiums. Die zweite Befragung soll ca. fünf Jahre nach Studienabschluß stattfinden; mit ihr wird es möglich sein, den Prozeß der beruflichen Integration über einen längeren Zeitraum nachzuzeichnen.

In die Untersuchung, die sich auch auf die neuen Länder erstreckt, wurden – abgesehen von Bundeswehr- und Verwaltungsfachhochschulen – alle Hochschultypen, Abschlußarten und Studiengänge einbezogen. Für die Stichprobe wurden Prüfungsämter so ausgewählt, daß die Verteilung der Absolventinnen und Absolventen nach Studienbereich und Abschlußart repräsentativ für das Bundesgebiet ist (geschichtete Klumpenstichprobe). Der Versand der ca. 32.500 Fragebögen erfolgte durch die Prüfungsämter. Mit einem Rücklauf von rund 11.300 auswertbaren Fragebögen konnte eine (unbereinigte) Antwortrate von fast 35 % erreicht werden. Bei Berücksichtigung der neutralen Ausfälle (unzustellbare Sendungen, Befragungsteilnehmerinnen und -teilnehmer, die einem anderen Examensjahrgang angehören) liegt die Rücklaufquote bei 40 %.

Tab. 2.1 Übersicht über die in die Untersuchung einbezogenen Studiengänge und Fallzahlen

Abschlußart	Studienfach	Fallzahl (nur alte Länder)
Fachhochschul-Diplom/ Kurzstudiengang	Sozialarbeit/-pädagogik/-wesen 1-phasig	209
	Sozialarbeit/-pädagogik/-wesen 2-phasig	225
	Wirtschaftswissenschaften	552
	Elektrotechnik	507
Fachhochschul-Diplom insg. (einschl. nicht ausgewiesener Studiengänge)		3.415
Universitäts-Diplom	Betriebswirtschaftslehre	671
	Elektrotechnik	248
	Biologie	250
Magister	alle Fächer	612
Staatsexamen (ohne Lehramt)	Humanmedizin	685
Lehramtsprüfung	Grund- und Hauptschulen/Primarstufe	317
Universitätsabschluß insg. (einschl. nicht ausgewiesener Studiengänge)		6.566
einbezogene Studiengänge insg.		4.276
insgesamt (einschl. nicht ausgewiesener Studiengänge)		9.981

Die Untersuchung der Studiendauern berücksichtigt allerdings nicht alle befragten Absolventinnen und Absolventen. Zum einen wurden für die hier eingeschlagene Analyserichtung, die die individuellen Fachstudiendauern in Relation zur mittleren Studiendauer im jeweiligen Fach und an der jeweiligen Hochschule in den Blick nimmt (vgl. Abschnitt 2.2), Informationen über die fach- und hochschulbezogenen Studiendauern benötigt. Da diese derzeit noch nicht für die neuen Länder vorliegen, war eine Eingrenzung der Untersuchungsgesamtheit auf das Gebiet der alten Bundesrepublik erforderlich.

Eine weitere Einschränkung betrifft die einbezogenen Studienfächer und Abschlußarten. Da für einige Untersuchungsaspekte, insbesondere für die Frage des Zusammenhangs zwischen Studiendauer und Berufseinkünfte, nur nach Fächern differenzierte Analysen sinnvoll sind, war eine Konzentration auf wenige exemplarische Disziplinen erforderlich. Dabei sollten die ausgewählten Fächer eine ausreichende Fallzahl aufweisen und sich hinsichtlich des Grades der Reglementierung des Studiums und der Struktur der Teilarbeitsmärkte unterscheiden. Aufgrund dieser Kriterien kamen die in Tab. 2.1 aufgeführten Studiengänge in die Auswahl. Nach Studiengängen nicht differenzierte Analysen basieren weiterhin, um die Repräsentativität der Ergebnisse zu gewährleisten, auf der Gesamtheit der Befragten, die ihr Studium in den alten Ländern abgeschlossen haben.

2.2 Analysegrößen und deren Ermittlung

Fachstudiendauer

Die Fachstudiendauer bezeichnet die Dauer der Immatrikulation in dem Studiengang, in dem die Abschlußprüfung abgelegt wurde, oder – anders ausgedrückt – die Anzahl der bis zum Studienabschluß benötigten Fachsemester. Bei der Bestimmung der Fachstudiendauer werden Semester, die in einem anderen Studiengang absolviert und bei einem Fachwechsel für den neuen Studiengang anerkannt wurden, berücksichtigt, nicht aber Urlaubssemester oder zeitweilige Exmatrikulationen.

Im Gegensatz zur Eindeutigkeit und Einfachheit dieser begrifflichen Eingrenzung der Fachstudiendauer gestaltet sich deren rechnerische Bestimmung problematischer. Die Schwierigkeiten, die im Zusammenhang mit der Prüfungsindividualstatistik des Statistischen Bundesamtes und den diese Daten nutzenden Veröffentlichungen des Wissenschaftsrates zu den Fachstudiendauern an Universitäten und Fachhochschulen diskutiert werden, müssen hier nicht im einzelnen erörtert

werden.¹⁾ Denn mit der vorliegenden Studie ist nicht beabsichtigt, die Studiendauern besser und genauer zu ermitteln als die amtliche Statistik; im Vordergrund stehen vielmehr Zusammenhangs- und Wirkungsanalysen und damit Informationen, die die Prüfungsindividualstatistik nicht bereitstellen kann. Gleichwohl sind auch in unserem Untersuchungskontext Probleme zu bedenken, die die Validität und Reliabilität der Daten beeinträchtigen können. Wie damit umgegangen wurde und auf welchem Wege die Ermittlung der Fachstudiendauer erfolgte, soll deshalb im folgenden dokumentiert werden.

In der HIS-Absolventenstudie wurden Studien- und Prüfungsdaten mit verschiedenen Fragen erhoben:

- Anhand eines Zeittableaus wurde der gesamte Studienverlauf von der Erstimmatrikulation bis zum ersten Hochschulexamen und ggf. darüber hinaus erfaßt.
- Mit einer zweiten Frage wurden die Absolventinnen und Absolventen gebeten, das Studienfach, die Abschlußart, den Namen und Ort der Hochschule sowie das Abschlußsemester des ersten Hochschulabschlusses sowie ggf. weiterer Examen anzugeben.
- Genauer eingegrenzt werden kann der Zeitpunkt des Studienendes durch die Angaben der Befragten zu Jahr und Monat, in dem die letzte Prüfungsleistung (je nach Prüfungsordnung entweder die Examensarbeit oder eine mündliche bzw. schriftliche Prüfung) erbracht wurde.
- Schließlich wurden die Probandinnen und Probanden direkt gefragt, wie viele Semester sie in dem Fach, das zuerst abgeschlossen wurde, studiert haben.
- Darüber hinaus wurden Informationen über die Zahl der Urlaubssemester erhoben.

Vor die Alternative gestellt, auf die Angaben der Befragten zu den absolvierten Fachsemestern (vierter Spiegelstrich) zu rekurrieren oder die Fachstudiendauer aus der Studienbiographie (erster Spiegelstrich) und dem Datum des Studienabschlusses (zweiter und dritter Spiegelstrich) zu berechnen, wurde ein Mittelweg gewählt. Zum einen erfolgte die Ermittlung der Fachstudiendauer auf Grundlage der im Studienverlaufs- tableau angegebenen Immatrikulationszeiten und dem Examenssemester durch Summierung des Studienabschlußsemesters und der im Studiengang des ersten

1) Die Schwierigkeiten beziehen sich u. a. auf die nach wie vor nicht fehlerfreie und einheitliche Erhebungspraxis, auf Abgrenzungsprobleme, auf die Frage der geeigneten Maßzahl zur Kennzeichnung mittlerer Studiendauern und auf die absolventen- und nicht anfängerbezogene Ermittlung der Studiendauern (vgl. Helberger/Kreimeyer/Räbiger 1988; Hornbostel 1990; Statistisches Bundesamt, Ausschluß für Hochschulstatistik 1993; Wilcke/Jäger 1988).

Hochschulabschlusses absolvierten Semester. In einem zweiten Schritt wurde die so errechnete Fachstudien-dauer mit den von den Befragten angegebenen Fachse-mestern verglichen und unter bestimmten Vorausset-zungen korrigiert: In den Fällen, in denen die angege-bene Fachstudien-dauer unter der errechneten lag (32-% (Daten für die Gesamtstichprobe); bei 58 % der Be-fragten ergaben sich übereinstimmende Werte), erfolgte keine Korrektur. Hier wurde angenommen, daß die Befragten ihre Fachstudien-dauer aufgrund von Erinne-rungsfehlern, wegen der Nichtberücksichtigung von Prüfungssemestern oder infolge von Antworttendenzen im Sinne sozialer Erwünschtheit unterschätzt haben. Sofern die Zahl der angegebenen Fachsemester höher als die der errechneten war (10 %), wurde der Wert, den die Absolventinnen und Absolventen selbst anga-ben, als zutreffender betrachtet und die errechnete Fachstudien-dauer heraufgesetzt. Denn in diesen Fällen kann davon ausgegangen werden, daß die Befragten die in einem anderen Studiengang absolvierten und für das abgeschlossene Studium anerkannten Semester bei ihren Angaben berücksichtigt haben. Bei der oben dar-gestellten Berechnungsmethode der Fachstudien-dauern ist die Bereinigung der Fachstudien-dauer um anerkann-

te Semester nicht möglich. In einem letzten Schritt wurden Urlaubssemester und der Monat der letzten Prüfungsleistung einbezogen. Trotz der Kritik an dem Vorgehen der amtlichen Statistik und des Wissen-schaftsrates (vgl. Schnitzler 1993: 54 f.) wurde aus Gründen der Vergleichbarkeit das Prüfungssemester nur dann bei der Fachstudien-dauer berücksichtigt, wenn die letzte Prüfung nach dem 30. Juni (Sommerse-mester) bzw. nach dem 31. Dezember (Winterse-mester) abgelegt wurde. Darüber hinaus wurde analog zum Vorgehen der amtlichen Statistik die Fachstudien-dauer um die Zahl der angegebenen Urlaubssemester reduziert. Alle weiteren Auswertungen wurden mit der derart berechneten Fachstudien-dauer durchgeführt.

Wie gesagt: Mit den in der HIS-Absolventenstudie er-hobenen Daten wird nicht der Anspruch erhoben, die Studien-dauern des einbezogenen Examensjahrgangs exakt nachzuweisen. Wir sind uns bewußt, daß die er-mittelten Werte aufgrund der ungenauen Erhebungs- und Berechnungsmethode fehlerbehaftet sind. So kön-nen wir z. B. die bei einem Studiengangwechsel aner-kannten Fachsemester nicht angemessen berücksichti-gen. Darüber hinaus sind Stichprobenfehler in Rech-

Tab. 2.2 Mittlere Fachstudien-dauern in ausgewählten Studiengängen: Ergebnisse der HIS-Absolventen-studie 92/93 und der amtlichen Statistik (Daten für 1991 (Universitäten) bzw. 1992 (Fachhoch-schulen))

Abschlußart	Studienfach	mittlere Fachstudien-dauer			
		Median		arithm. Mittel	
		HIS	amtliche Statistik	HIS	amtliche Statistik
Fachhochschul-Di-plom/Kurzstudiengang	Sozialwesen, 1-phasig	8,8	9,2 ¹⁾ 8,6 ²⁾	9,0	9,5 ¹⁾ 8,8 ²⁾
	Sozialwesen, 2-phasig	7,1	7,3 ¹⁾ 7,6 ²⁾	7,5	7,8 ¹⁾ 8,2 ²⁾
	Sozialwesen insgesamt	7,9	— ³⁾	8,2	8,4
	Wirtschaftswiss.	7,8	8,6	8,3	9,1
	Elektrotechnik	8,9	8,7	9,4	9,2
Universitäts-Diplom	Betriebswirtschaftslehre	10,7	11,3	10,9	11,5
	Elektrotechnik	13,2	12,7	13,6	13,0
	Biologie	12,2	12,9	12,6	13,1
Magister	alle Fächer	12,8	— ³⁾	13,4	— ³⁾
Staatsexamen (ohne Lehramt)	Humanmedizin	13,1	13,0	13,4	13,3
Lehramtsprüfung	Primarstufe	7,4	8,6	7,9	9,0

HIS-Absolventenstudie 92/93; Wissenschaftsrat 1994; Wissenschaftsrat 1995

- 1) Sozialarbeit; der Wissenschaftsrat weist Sozialarbeit und Sozialpädagogik getrennt aus.
 2) Sozialpädagogik; der Wissenschaftsrat weist Sozialarbeit und Sozialpädagogik getrennt aus.
 3) Beim Wissenschaftsrat insgesamt nicht ausgewiesen.

nung zu stellen, die sich aus dem Klumpenauswahlverfahren ergeben (Klumpeneffekt). Schließlich ist nicht auszuschließen, daß die Absolventinnen und Absolventen, die sich an der Untersuchung beteiligt haben, eine positive Auswahl des Befragtenkreises darstellen und eher zu denjenigen gehören, die ihr Studium zügiger absolviert haben. Vor allem auf die letzten beiden Sachverhalte und auf die Tatsache, daß unterschiedliche Absolventenjahrgänge betrachtet werden, dürften die Differenzen zurückzuführen sein, die sich bei der Gegenüberstellung der von HIS und der amtlichen Statistik ermittelten durchschnittlichen Fachstudiendauern ergeben (s. Tab. 2.2).¹⁾ Daß die Ergebnisse zu Ursachen und Auswirkungen unterschiedlich langer Studiendauern durch die genannten Beeinträchtigungen der Datenqualität substantiell verzerrt werden, steht aber nicht zu erwarten.

Relative Fachstudiendauer (fach- und hochschulbezogen)

Spätestens seitdem der Wissenschaftsrat die hochschulspezifischen mittleren Studiendauern veröffentlicht, ist offensichtlich, daß diese nicht nur zwischen den Studienfächern variieren, sondern auch innerhalb der Studienfächer von Fachbereich zu Fachbereich zum Teil erheblich schwanken. Studierende, die z. B. ihr BWL-Studium jeweils in 14 Semestern abgeschlossen haben, studieren nominell gleich lang. Nur entspricht bei Aachener Absolventinnen und Absolventen dieser Wert der durchschnittlichen Studiendauer dieser Universität, in Marburg aber liegt er ungefähr vier Semester über der mittleren Studiendauer. Mit anderen Worten: Die Frage, wer lang, durchschnittlich oder kurz studiert, ist nur bei Berücksichtigung der hochschulspezifischen Gegebenheiten adäquat zu beantworten. Aus diesem Grunde wird bei vielen der in diesem Bericht behandelten Fragestellungen nicht die absolute Fachstudiendauer der Befragten betrachtet, sondern deren Abweichung von der mittleren Fachstudiendauer (Median), wie sie vom Wissenschaftsrat für den jeweiligen Studiengang und die jeweilige Hochschule ausgewiesen wird (vgl. Wissenschaftsrat 1994, Wissenschaftsrat 1995). Liegt die individuelle Fachstudiendauer über dem Mittelwert der hochschulspezifischen Fachstudiendauer, nimmt diese Differenz positive Werte an; bei unterdurchschnittlicher individueller Fachstudien-

dauer ergeben sich negative Abweichungen. Für bestimmte Auswertungen wurde die metrische Variable „relative Studiendauer“ dichotomisiert, um die Gruppe der „langsamen“ von der Gruppe der „schnellen“ Studierenden abgrenzen zu können.²⁾ Die Gruppen wurden folgendermaßen definiert:

1. „schnelle“ Studierende: Studierende, die die mittlere Fachstudiendauer unterschreiten;
2. „langsame“ Studierende: Studierende, die durchschnittlich oder überdurchschnittlich lange studiert haben.

Geht man davon aus, daß die pro Studiengang und Hochschule ermittelten durchschnittlichen Fachstudiendauern im wesentlichen nicht von Charakteristika der Studierenden beeinflusst werden,³⁾ sondern daß in der Variation dieser mittleren Studiendauern standortbezogene und institutionelle Faktoren (Studien-, Prüfungsorganisation, Ausstattung usw.) zum Ausdruck kommen, dann fassen die Abweichungen der individuellen von der mittleren hochschulbezogenen Studiendauer personenbezogene Einflußgrößen zusammen. Das Merkmal eignet sich deshalb in besonderer Weise für die Untersuchung des Einflusses individueller Faktoren auf die Studiendauer. Darüber hinaus wurde die relative Studiendauer auch herangezogen, um die Auswirkungen der Studiendauer auf den Übergang in den Beruf zu analysieren. Dabei wurde davon ausgegangen, daß die Beschäftigten zumindest grobe Kenntnis von den durchschnittlichen Studienzeiten haben und diese bei ihren Einstellungsentscheidungen berücksichtigen.

Fachspezifische und institutionelle Fachstudiendauer

Für die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Studiendauer und hochschulinternen sowie hochschulexternen, nicht personenbezogenen Faktoren wurden zwei andere Größen in den Mittelpunkt gestellt:

1. Die in einem Studiengang und an einer Hochschule realisierte durchschnittliche Studiendauer (Hochschulmedian = *institutionelle Fachstudiendauer*) bzw. deren Abweichung von der mittleren Studiendauer in dem jeweiligen Studiengang (Fachmedian).
- 2) Feinere Differenzierungen wurden dann vorgenommen, wenn sie einen besonderen Erkenntniswert versprochen. Wie in diesen Fällen die Abgrenzung erfolgte, ist in den jeweiligen Kapiteln dargestellt.
- 3) Ein solcher Einfluß könnte vorliegen, wenn Studierende mit für die Studiendauer relevanten Eigenschaften an verschiedenen Hochschulen unterschiedlich stark vertreten sind. Da solche Unterschiede in der Zusammensetzung der Studierenden nicht sehr groß sind, können sie allenfalls einen kleinen Teil der fachbereichsspezifischen Unterschiede erklären (vgl. Helberger 1988: 145).

1) Der Klumpeneffekt spielt nachweislich eine Rolle in den Studiengängen Wirtschaftswissenschaften (FH; hier gelangten durchweg Hochschulen in die Auswahl, die unterdurchschnittliche, allenfalls durchschnittliche Fachstudiendauern aufweisen), Elektrotechnik (Universität; hier sind in der Stichprobe überproportional viele Hochschulen mit hohen Fachstudiendauern vertreten) und Lehramt Primarstufe mit einer größeren Repräsentanz von Hochschulen mit niedrigen Studiendauern.

Um die Differenz zwischen Hochschulmedian und Fachmedian in den betrachteten Studiengängen berechnen zu können – diese Differenz wird von uns als *relative institutionelle Fachstudiendauer* bezeichnet – wurde auf die vom Wissenschaftsrat veröffentlichten Mediane (vgl. Wissenschaftsrat 1994, Wissenschaftsrat 1995) zurückgegriffen. Die Differenz zwischen Fachmedian und Hochschulmedian spiegelt die institutionelle Variabilität der Studiendauern wider; sie repräsentiert u. E. außerindividuelle Ursachen unterschiedlich langer Studiendauern, die auf der Ebene der Fachbereiche, der Hochschule und/oder des Hochschulstandortes zu lokalisieren sind.

2. Die in einem Studiengang realisierte durchschnittliche Studiendauer (Fachmedian = *fachspezifische Fachstudiendauer*). Diese ebenfalls aus den Angaben des Wissenschaftsrates ermittelte Größe ist geeignet, um Einflußgrößen, die auf der Ebene des Fachs zu verorten sind (z. B. Arbeitsmarktsituation, fachspezifische Charakteristika der Studienorganisation, „Fachkulturen“), zu untersuchen.

Gesamtstudiendauer und Alter

Mit der Gesamtstudien- oder Verweildauer wird die Zahl der Hochschulsemester bezeichnet, die bis zum (ersten) Hochschulabschluß benötigt werden. Sie umfaßt alle an deutschen Hochschulen verbrachten Immatrikulationszeiten einschließlich der Urlaubssemester und der in anderen Studiengängen absolvierten Semester. Die Gesamtstudiendauer wurde in der HIS-Absolventenstudie durch Addition aller im Studienverlaufs-tabelle angegebenen Semester der Immatrikulation an deutschen Hochschulen berechnet. Wie bei der Berechnung der Fachstudiendauer auch wurde das Prüfungssemester nur dann berücksichtigt, wenn die letzte Prüfung in der zweiten Semesterhälfte (nach dem 30. Juni bzw. 31. Dezember) abgelegt wurde.

Ursprünglich war beabsichtigt, den Prozeß der beruflichen Integration auch in Abhängigkeit von der Verweildauer und dem Alter der Befragten zu analysieren. Es war nämlich vermutet worden, daß diese Variablen einen von der Fachstudiendauer unabhängigen Effekt auf die Berufseintrittsphase haben. Diese Annahme bestätigte sich allerdings nicht. In der weiteren Darstellung wird deshalb nicht auf die Gesamtstudiendauer und das Alter der Hochschulabsolventinnen und -absolventen eingegangen.

3. Bestimmungsgrößen der Studiendauer

Die Länge eines Studiums hängt – das wurde schon eingangs erwähnt – von einer Vielzahl von Faktoren ab, die auf verschiedenen, allerdings voneinander nicht unabhängigen Ebenen anzusiedeln sind. In der Systematisierung von Artur Friedrich (1990: 57 ff.) handelt es sich dabei um

1. die gesellschaftliche Ebene (z. B. Normen und Werte, wirtschaftliche Entwicklung, Arbeitsmarktsituation);
2. die institutionelle Ebene (z. B. Hochschulklima, Studienaufbau und -organisation, Größe und Ausstattung der Hochschule/des Fachbereichs, Beratungsangebote);
3. die Interaktionsebene (z. B. Persönlichkeit, Kompetenz, Didaktik der Lehrenden, Kommunikation an Hochschule und Fachbereich);
4. die individuelle Ebene (z. B. Studienstrategien und -orientierungen, Arbeitsstile, Leistungsfähigkeit, persönliche und soziale Lage).

Nicht alle Ebenen können in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt werden; auch wird hier eine etwas andere Abgrenzung gewählt. Wir konzentrieren uns zum einen auf individuelle Faktoren (Kap. 3.1) und zum anderen auf institutionelle Einflußgrößen (Kap. 3.2). Dabei werden zu letzteren auch Aspekte gezählt, die Artur Friedrich auf der Interaktionsebene verortet (Kommunikation) und die das hochschulische Umfeld (z. B. Größe, Attraktivität des Hochschulstandortes) betreffen.

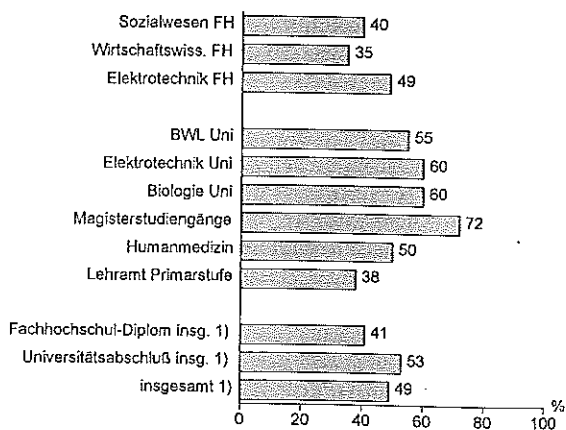
Bevor diese Ursachenkomplexe im einzelnen analysiert werden, sollen in einer ersten Annäherung an das Thema die Studierenden selbst zu Wort kommen. Die Hochschulabsolventinnen und -absolventen wurden nämlich gefragt, ob ihr Studium durch persönliche Umstände oder durch Bedingungen an der Hochschule länger als geplant gedauert hat. Sofern die Antwort „ja“ lautete, wurden die Befragten in einer offenen Frage um eine genauere Spezifizierung dieser Umstände und Bedingungen gebeten.

Zunächst ist festzustellen, daß die geplante Studiendauer nur von der Hälfte der Absolventinnen und Absolventen eingehalten werden konnte (s. Abb. 2.1). Dieses ist um so bemerkenswerter, als – darauf weisen Gerhild Framhein (1988: 88) sowie Tino Bargel, Johann-Ulrich Sandberger und Michael Ramm (1992: 32) hin – schon diese „subjektiven Planstudienzeiten“ die Soll-Vorstellungen, d. h. Regelstudienzeiten, beträchtlich überschreiten und nahe an die durchschnittlich realisierten

Fachstudiendauern heranreichen.¹⁾ Mit anderen Worten: Obwohl die Studierenden zunehmend an einem raschen Studienabschluß interessiert sind (vgl. Barge/Sandberger/Ramm 1992: 32), orientieren sie sich in ihrer eigenen Studienplanung weniger an den offiziellen Zeitvorgaben, sondern größtenteils an den faktischen und damit als studierbar geltenden Studiendauern.

Als zweites sind deutliche Unterschiede in der Realisierung der beabsichtigten Studiendauer je nach Art und Studiengang des Hochschulabschlusses zu beobachten. Im negativen Sinne heben sich die Magisterstudiengänge ab: Hier geben fast drei Viertel der Absolventinnen und Absolventen an, ihre subjektive Planstudienzeit überschritten zu haben. Dagegen beläuft sich, um nur das andere Extrem zu nennen, der entsprechende Anteil beim FH-Studiengang Wirtschaftswissenschaften auf ca. ein Drittel. Absolventinnen und Absolventen von Universitäten konnten insgesamt deutlich seltener ihre geplante Studiendauer einhalten als Befragte mit einem Fachhochschul-Diplom.

Abb. 3.1 Anteil der Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die die geplante Studiendauer überschritten haben, nach Studiengang des ersten Hochschulabschlusses (in %)



1) einschlt. nicht ausgewiesener Studiengänge

HIS-Absolventenstudie 92/93

Begründet wird die Überschreitung der geplanten Studiendauer am häufigsten mit schlechten Studienbedingungen (z. B. fehlende Praktikumsplätze, überfüllte Veranstaltungen), persönlichen Problemen (z. B. Krankheit, Motivations-, Orientierungsprobleme) und Erwerbstätigkeit/finanziellen Problemen. Fachliche Probleme (Schwierigkeiten mit dem Lernstoff oder der

Diplomarbeit, nicht bestandene Prüfungen) werden deutlich seltener genannt, sind aber alles andere als belanglos (s. Tab. 3.2).²⁾ Vor allem in den selektiveren Studiengängen mit hohen Hürden beim Vordiplom, d. h. in den Ingenieurwissenschaften und der Betriebswirtschaftslehre (Universitätsdiplom), spielen sie eine nicht zu vernachlässigende Rolle.

Insgesamt weisen die Begründungen für die Überschreitung der subjektiven Planstudienzeit ausgeprägte fachspezifische Muster auf: Von Universitätsabsolventinnen und -absolventen werden schlechte Studienbedingungen deutlich häufiger angeführt als von den Befragten mit Fachhochschul-Diplom (31 % zu 22 %). Im Fachhochschulstudiengang Sozialwesen wird nur äußerst selten auf unzureichende Studienbedingungen verwiesen, vorherrschend sind hier persönliche Gründe und Probleme sowie Erwerbstätigkeit. Eine entscheidende Rolle spielen die Studienbedingungen dagegen im Lehramtsstudiengang für Grund- und Hauptschulen – hier ist allerdings zu berücksichtigen, daß nur ein vergleichsweise geringer Teil der Befragten ihre geplante Studiendauer nicht einhalten konnte – und in den universitären Studiengängen Betriebswirtschaftslehre, Elektrotechnik und Biologie. Zusammen mit den unterschiedlichen Realisierungsquoten der geplanten Studiendauer können diese Befunde als ein erster Hinweis darauf gewertet werden, daß die Studierenden aufgrund unterschiedlicher Studienbedingungen auch in unterschiedlichem Maße die Chance haben, ihr Studium in kürzerer Zeit abzuschließen.

Mit den hier präsentierten Ergebnissen ist allerdings weder der Effekt der Studienbedingungen noch der Einfluß anderer Faktoren auf die Fachstudiendauer quantifiziert. Für diesen Analysezweck sind Fragen nach der Überschreitung der geplanten Studiendauer und nach den dafür maßgeblichen Ursachen ungeeignet. Denn einerseits stellt die geplante Studiendauer eine variable, subjektive Größe dar, die selbst schon von individuellen Merkmalen wie z. B. Studienorientierungen beeinflusst ist. Zum anderen dürfte dieser subjektiven Planstudienzeit nicht die Fachstudiendauer im Sinne der statistischen Definition gegenübergestellt werden, sondern die Länge des gesamten Studiums. Daß immerhin noch ein Fünftel derer, die ihr Fachstudium innerhalb der Regelstudienzeit abgeschlossen haben, ihre geplante Studiendauer nicht eingehalten haben, mag durch diese unterschiedlichen Bewertungsmaßstäbe erklärt werden. Schließlich – darauf wurde auch schon in der HIS-Absolventenuntersuchung 88/89 (vgl. Minks/Nigmann 1991: 59) hingewiesen – dürfte es sich bei den angegebenen Gründen für eine Über-

1) In der HIS-Absolventenstudie wurde die geplante Studiendauer nicht erhoben.

2) In der Tabelle sind nur die häufiger genannten Gründe für die Nichteinhaltung der subjektiven Planstudienzeit aufgeführt. Mehrfachnennung war möglich.

schreitung der eigentlich beabsichtigten Studiendauer hauptsächlich um besonders deutlich wahrgenommene Ereignisse bzw. Verhältnisse handeln. Auch wenn eine starke Reglementierung das Studium verlängern sollte, z. B. weil wegen des streng sequentiellen Studienaufbaus bei versäumten Veranstaltungen oder nicht bestandenen Leistungsnachweisen gleich ein ganzes Studienjahr verlorengelassen ist, ist anzunehmen, daß die Studierenden eher fachliche Probleme und weniger die Studienstruktur als Grund für die Verzögerung ihres Studienabschlusses erkennen. Aus all diesen Gründen soll

auf die von den Befragten selbst angegebenen Gründe für eine Überschreitung der geplanten Studiendauer nicht vertiefend eingegangen werden. Im Mittelpunkt der folgenden Betrachtungen stehen vielmehr die tatsächliche Fachstudiendauer in ihren verschiedenen Varianten (relativ, institutionell, z. T. auch absolut) und deren Zusammenhänge mit aus der Befragung bzw. anderen Quellen ermittelten Indikatoren für individuelle und institutionelle Merkmale, bei denen ein Einfluß auf die Fachstudiendauer vermutet wird.

Tab. 3.2 Gründe für die Überschreitung der geplanten Studiendauer nach Studiengang des ersten Hochschulabschlusses (in %)

Studiengang des 1. Hochschulabschlusses	Anteil der Befragten mit überschrittener Planstudiendauer, die den jeweiligen Grund angegeben haben			
	schlechte Studienbe- dingungen	fachliche Probleme	persönliche Gründe und Probleme	Erwerbstätig- keit/finanziel- le Probleme
Sozialwesen FH	9	14	31	29
Wirtschaftswissenschaften FH	25	17	33	33
Elektrotechnik FH	26	26	28	26
Fachhochschul-Diplom insg. ¹⁾	22	21	29	29
Betriebswirtschaftslehre Uni	41	23	25	18
Elektrotechnik Uni	38	22	24	36
Biologie Uni	54	14	18	24
Magisterstudiengänge	22	15	27	43
Humanmedizin	10	17	26	16
Lehramt Primarstufe	47	10	25	12
Universitätsabschluß insg. ¹⁾	31	19	27	27
insgesamt ¹⁾	29	20	28	28

HIS-Absolventenstudie 92/93

1) einschl. nicht ausgewiesener Studiengänge

3.1 Individuelle Faktoren

In der Literatur wird eine Reihe individueller Merkmale und Merkmalskomplexe als die Studiendauer beeinflussend diskutiert: Leistungsfähigkeit, schulische und berufliche Vorbildung, soziale Herkunft, Geschlecht, Studienmotivation und Studienorientierungen, Studienstrategien, persönliche und soziale Lebensverhältnisse und die psychische Konstitution. Bei vielen dieser Faktoren handelt es sich um Globalvariablen, hinter denen sich ein Set von Eigenschaften verbirgt. Dabei sind es diese, zum großen Teil nicht näher

beschriebenen und erfaßten Eigenschaften und nicht die betrachtete Variable selbst, die eine Determinante der Studiendauer darstellen. Sollte sich z. B. ein Zusammenhang zwischen Studiendauer und sozialer Herkunft nachweisen lassen, so ist dieser vermutlich zum Teil auf die unterschiedliche finanzielle Leistungsfähigkeit der Elternhäuser zurückzuführen. Zum Teil dürfte auch eine Rolle spielen, daß Studierende je nach familiärem Hintergrund in unterschiedlichem Maße mit dem akademischen Milieu vertraut und damit unterschiedlich stark von (studienzeitverlängernden) Orientierungsproblemen betroffen sind. Bei anderen der genannten Faktoren ist die kausale Anordnung fraglich.

So wird teilweise die Studiendauer selbst als Indikator für die individuelle Leistungsfähigkeit betrachtet. Eine Korrelation zwischen Examensnote, einem weiteren Indikator für Leistungsfähigkeit, und Studiendauer würde bedeuten, daß beide Variablen etwas ähnliches messen, daß ihnen ein gemeinsames Konstrukt zugrunde liegt. Trotz dieser und ähnlicher Probleme, die eine Systematisierung der Einflußgrößen und Einordnung der Ergebnisse erschweren, sollen im folgenden alle in der Diskussion befindlichen und in unserer Befragung erhobenen individuellen Merkmale untersucht werden. Dabei werden zunächst die Resultate bivariater Analysen vorgestellt – diese erlauben, eine Wirkgröße eingehender zu betrachten. Um das Gewicht der verschiedenen Faktoren genauer abschätzen zu können, aber auch um Effekte zu erhalten, die um den Einfluß der anderen Variablen bereinigt sind,¹⁾ wird in einem zweiten Schritt eine multivariate Analyse durchgeführt.

Soziale Herkunft und Geschlecht

Für die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Studiendauer wurden unter Rückgriff auf die Merkmale „höchster Schulabschluß der Eltern“ und „höchster Ausbildungsabschluß der Eltern“ drei Herkunftsgruppen gebildet. Die Kombination der beiden Schichtungsdimensionen erfolgte dabei in der Weise, daß möglichst trennscharfe Extremgruppen resultierten. Eine große, heterogene Mittelgruppe wurde dafür in Kauf genommen. Die drei Gruppen sind folgendermaßen definiert:

niedrige Herkunftsgruppe: Die Gruppe umfaßt Befragte, deren Eltern a) eine Lehre u. ä. abgeschlossen haben oder über keinen beruflichen Ausbildungsabschluß verfügen und b) einen Haupt-/Volksschulabschluß oder keinen allgemeinbildenden schulischen Abschluß aufweisen.

hohe Herkunftsgruppe: Ihr gehören diejenigen Absolventinnen und Absolventen an, deren Eltern ein Universitätsstudium absolviert haben.

mittlere Herkunftsgruppe: Zu dieser Gruppe zählen alle anderen, weder der hohen noch der niedrigen Herkunftsgruppe zugeordneten Befragten.

1) Um diese Kontrollwirkung multivariater Analysen zu verdeutlichen, sei auf das Beispiel der Korrelation zwischen Einkommen und Schuhgröße verwiesen: Je größer die Schuhe, desto höher das Einkommen. Dieser sich in bivariaten Analysen zeigende Zusammenhang ist durch einen dritten Faktor, das Geschlecht, fast vollständig erklärbar und verschwindet bei Kontrolle dieser Variablen: Männer erzielen höhere Einkommen als Frauen und tragen im Durchschnitt größere Schuhe.

Wie aus Tab. 3.3 zu entnehmen ist, zeigen sich bei Betrachtung der gesamten hier einbezogenen Absolventengruppe zwar hochsignifikante, aber nur leichte Unterschiede in den Fachstudiendauern der verschiedenen Herkunftsgruppen: Während von den Befragten der hohen Herkunftsgruppe 60 % überdurchschnittlich schnell ihr Studium abgeschlossen haben, beläuft sich der Anteil der „schnellen“ Studierenden in der niedrigen Herkunftsgruppe nur auf 55 %. Diese undifferenzierte Analyse verdeckt allerdings, daß an Fachhochschulen auf der einen und Universitäten auf der anderen Seite die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Studiendauer gegenläufig sind. Bei den Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen ist insgesamt und in allen betrachteten Fächern die Tendenz festzustellen, daß Studierende niedriger sozialer Herkunft zügiger studieren als Studierende aus der hohen Herkunftsgruppe. In universitären Studiengängen dagegen verstärkt sich mit einem 62 %-igen Anteil „schneller“ Studierender in der hohen Herkunftsgruppe und einem 55 %-igen Anteil „schneller“ Studierender in der niedrigen Herkunftsgruppe der für die gesamte Unterstichprobe zu beobachtende Trend. Aus diesem Bild fallen allerdings die Elektrotechnik (keine Differenzen zwischen den Herkunftsgruppen) und vor allem der Lehramtsstudiengang für Grund- und Hauptschulen heraus, in dem sich das gleiche Muster wie an Fachhochschulen zeigt.

Für die je nach besuchter Hochschulart unterschiedlichen Zusammenhänge zwischen Studiendauer und sozialer Herkunft können mehrere Erklärungen Plausibilität beanspruchen:

1. Studierende aus unterschiedlichen Herkunftsgruppen reagieren auf bestimmte fach- und hochschulspezifische Strukturen (z. B. Grad der Verschulung) auf unterschiedliche Weise. Möglicherweise sind die an Fachhochschulen anzutreffenden Studienbedingungen oder Studienkulturen dem Habitus von Studierenden niedriger sozialer Herkunft besser angepaßt als den Dispositionen, die Studierende aus hohen Herkunftsgruppen mitbringen, und möglicherweise verhält es sich an Universitäten genau umgekehrt, möglicherweise ist das universitäre, akademische Milieu den Studierenden niedriger sozialer Herkunft weniger vertraut als Studierenden aus Akademikerfamilien. Solchen Interaktionswirkungen zwischen personenbezogenen und institutionellen Faktoren wird in Kap. 3.3 genauer nachgegangen.
2. Möglich ist aber auch, daß sich die Studierenden aus verschiedenen Herkunftsgruppen hinsichtlich anderer Merkmale – z. B. Art der Studienfinanzierung, schulische und berufliche Vorbildung, Alter bei Studienbeginn – unterscheiden und der Zusammenhang zwischen Studiendauer und sozialer Herkunft über diese Merkmale vermittelt ist. Daß diese Vermutung

Tab. 3.3 Relative Fachstudiendauer nach sozialer Herkunft und Studiengang des ersten Hochschulabschlusses (Anteil der Befragten mit unterdurchschnittlich langer Fachstudiendauer; in %)

Studiengang des 1. Hochschulabschlusses	Herkunftsgruppe		
	niedrig	mittel	hoch
Sozialwesen FH (1- und 2-phasig)	58	57	54
Wirtschaftswissenschaften FH	63	60	48*
Elektrotechnik FH	45	50	35
Fachhochschul-Diplom insg. ¹⁾	55	56	49*
Betriebswirtschaftslehre Uni	53	62	72**
Elektrotechnik Uni	60	58	60
Biologie Uni	43	60	59
Magisterstudiengänge	44	46	53
Humanmedizin	45	41	53
Lehramt Primarstufe	77	71	71
Universitätsabschluß insg. ¹⁾	55	59	62***
insgesamt ¹⁾	55	58	60***

HIS-Absolventenstudie 92/93

* Unterschied zwischen niedriger und hoher Herkunftsgruppe auf dem 5 %-Niveau signifikant (t-Test)

** Unterschied zwischen niedriger und hoher Herkunftsgruppe auf dem 1 %-Niveau signifikant (t-Test)

*** Unterschied zwischen niedriger und hoher Herkunftsgruppe auf dem 0,1 %-Niveau signifikant (t-Test)

1) einschl. nicht ausgewiesener Studiengänge

nicht ganz von der Hand zu weisen ist, belegen Auswertungen, bei denen der Einfluß einiger dieser Variablen kontrolliert wurde. So schließen, wie weiter unten noch ausführlicher gezeigt wird, Studierende, die vor Studienbeginn eine Berufsausbildung absolviert haben, ihr Studium deutlich rascher ab als Studierende ohne eine entsprechende berufliche Vorbildung. Des weiteren ist die erstgenannte Gruppe unter Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen niedriger sozialer Herkunft erheblich stärker vertreten als unter denjenigen, die aus Akademikerfamilien stammen. Kontrolliert man den Einfluß der Berufsausbildung auf die Länge des Studiums, so verschwindet der Zusammenhang zwischen Studiendauer und sozialer Herkunft. Mit anderen Worten: Fachhochschulstudierende unterschiedlicher sozialer Herkunft studieren bei vergleichbarer beruflicher Vorbildung gleich lang. Bei den befragten Studierenden, die ein Universitätsstudium abgeschlossen haben, konnten solche intervenierenden Variablen nicht gefunden werden. Hier kann einerseits weiter auf Erklärung 1 verwiesen werden; zum anderen bleibt aber abzuwarten, ob der Effekt der sozialen Herkunft auf die Studiendauer auch in einer multivariaten Analyse, in der mehrere Merkmale simultan kontrolliert werden, Bestand hat.

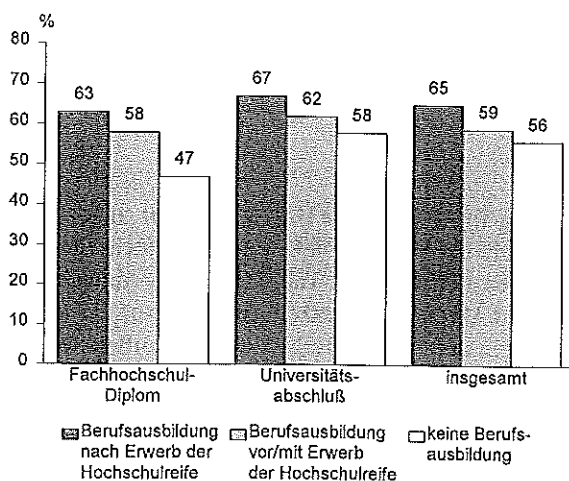
Frauen und Männer studieren insgesamt betrachtet gleich lang. Allerdings könnte im Hinblick auf das Geschlecht der Studierenden eine Interaktionswirkung mit der studierten Disziplin in der Weise angenommen werden, daß sich Studierende in geschlechtstypischen Studienfächern besser zurechtfinden und deshalb möglicherweise auch kürzer studieren als in geschlechtsuntypischen. Diese Hypothese konnte jedoch nicht bestätigt werden. Zwar gibt es in einigen Studiengängen geschlechtsspezifische Unterschiede in den Fachstudiendauern, diese sind zum Teil allerdings nur geringfügig, zum anderen Teil sind die Differenzen nicht systematisch. So studieren Männer in dem frauendominierten FH-Studiengang Sozialwesen zügiger als Frauen, in den ebenfalls „weiblichen“ Lehramtsstudiengängen ist es umgekehrt.

Schulischer und beruflicher Werdegang

Studierende mit abgeschlossener Berufsausbildung und/oder einer längeren Berufstätigkeit und vor allem Studierende, die nach Erwerb der Hochschulreife eine Berufsausbildung absolviert und danach ein Studium aufgenommen haben, gelten im allgemeinen als über-

durchschnittlich zielstrebig und entscheidungssicher. Daß ein Studium aus Verlegenheit gewählt wird, ist eher die Ausnahme. In den meisten Fällen stellt es eine zielgerichtete Weiterqualifizierung dar, die auf dem beruflichen Abschluß aufbaut. Der Studienabschluß, so ist auch aufgrund des höheren Alters dieser Studiengruppe zu vermuten, ist ein Ziel, das nicht so schnell aus dem Auge verloren wird.¹⁾ Aus all diesen Gründen ist zu erwarten, daß Studierende mit abgeschlossener Berufsausbildung und/oder einer längeren Erwerbstätigkeit vor Studienbeginn zügiger ihr Studium abschließen als andere Absolventinnen und Absolventen.

Abb. 3.4 Relative Fachstudiendauer nach abgeschlossener Berufsausbildung und Art des ersten Hochschulabschlusses (Anteil der Befragten mit unterdurchschnittlich langer Fachstudiendauer; in %)



HIS-Absolventenstudie 92/93

In der Tat zeigt sich bei den hier betrachteten Studiengängen wie auch in der gesamten Stichprobe der vermutete Zusammenhang: Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die *nach Erwerb der Hochschulreife eine Berufsausbildung* durchlaufen haben, erreichen ihren Studienabschluß deutlich schneller als solche, die über keinen beruflichen Abschluß verfügen oder ihn schon vor bzw. mit der Hochschulreife erworben haben (s. Abb. 3.4). Auch zwischen den beiden letztgenannten Gruppen zeigt sich ein leichter, aber signifikanter Unterschied in der Fachstudiendauer. Dabei wirkt sich in Fachhochschulstudiengängen die berufliche Vorbildung stärker auf die Fachstudiendauer aus als in universitären Studiengängen: 63 % der Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen mit nach Erwerb der

Hochschulreife abgeschlossener Berufsausbildung, aber nur 47 % derjenigen ohne jegliche berufliche Ausbildung gehören zu den „schnellen“ Studierenden; die Prozentsatzdifferenz zwischen diesen Extremgruppen beläuft sich auf 16 Prozentpunkte. An Universitäten beträgt der entsprechende Unterschied in den Anteilswerten 9 Prozentpunkte.²⁾ Studierende mit einer beruflichen Vorbildung – so läßt sich aus diesen Befunden schließen – bringen nicht nur andere Studienorientierungen mit als Studierende ohne Berufsausbildung; sie verfügen auch über bestimmte Vorkenntnisse, die ihnen vor allem in den praxisorientierten Fachhochschulstudiengängen und bei hoher Affinität zwischen erlerntem Beruf und studiertem Fach die Bewältigung der Studienanforderungen erleichtern.

Im Vergleich zu diesen deutlichen Zusammenhängen zwischen Fachstudiendauer und abgeschlossener Berufsausbildung sind die Beziehungen zwischen Studiendauer und vor Studienbeginn ausgeübter *Berufstätigkeit* insgesamt betrachtet zu vernachlässigen: Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die vor Studienbeginn einer Berufstätigkeit nachgingen, studieren ebenso lange wie diejenigen, die nicht erwerbstätig waren. Dabei spielt auch die Dauer der Berufstätigkeit für die Fachstudiendauer keine Rolle. Ein leichter positiver Einfluß der Berufserfahrung auf die Länge des Studiums zeigt sich dagegen, und zwar unabhängig von der Frage, ob die Absolventinnen und Absolventen über einen beruflichen Ausbildungsabschluß verfügen, in Fachhochschulstudiengängen: Während dort der Anteil „schneller“ Studierender unter den Berufserfahrenen bei 58 % liegt, beläuft er sich unter denjenigen, die vor Erstimmatrikulation keine Berufstätigkeit ausübten, auf 51 %. In universitären Studiengängen verhält es sich tendenziell umgekehrt: Berufserfahrene Studierende benötigen für den Studienabschluß etwas mehr Zeit als berufsunerfahrene.³⁾

Abgesehen vom Einfluß beruflicher Erfahrungen und Qualifikationen auf die Fachstudiendauer wurde auch derjenige der *schulischen Vorbildung* untersucht. Dabei geriet insbesondere die Frage in den Blick, ob sich Fachhochschulstudierende mit Abitur von denjenigen mit Fachhochschulreife hinsichtlich der Fachstudiendauer unterscheiden. Interessant erschien uns diese Frage deshalb, weil Untersuchungen über Abiturientinnen und Abiturienten an Fachhochschulen Hinweise darauf gegeben haben, daß diese Fachhochschulklien-

1) Allerdings zeigt sich – zumindest in der bivariaten Analyse – kein Zusammenhang zwischen dem Alter bei Studienbeginn und der Studiendauer.

2) Hier ist auch der Unterschied zwischen den Studierenden ohne Berufsausbildung und denjenigen mit *vor/mit* Erwerb der Hochschulreife abgeschlossener Berufsausbildung nicht signifikant.

3) Die Prozentsatzdifferenz ist zwar bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % signifikant von null verschieden, sie ist mit drei Prozentpunkten allerdings nur als gering zu betrachten.

Tab. 3.5 Relative Fachstudiendauer von Absolventinnen und Absolventen mit Fachhochschul-Diplom nach Art der Hochschulreife, abgeschlossener Berufsausbildung und Studiengang des ersten Hochschulabschlusses (Anteil der Befragten mit unterdurchschnittlich langer Fachstudiendauer; in %)

Studiengang des 1. Hochschulabschlusses	abgeschlossene Berufsausbildung		keine abgeschlossene Berufsausbildung		insgesamt	
	allg. Hoch- schulreife ¹⁾	Fachhoch- schulreife	allg. Hoch- schulreife ¹⁾	Fachhoch- schulreife	allg. Hoch- schulreife ¹⁾	Fachhoch- schulreife
Sozialwesen FH	63	56	54	45	58	54
Wirtschaftswiss. FH	69	53**	42	17*	62	50**
Elektrotechnik FH	52	52	27	50*	40	52**
Fachhochschul-Diplom insg. ²⁾	63	56***	48	42	55	54

HIS-Absolventenstudie 92/93

- * Unterschied zwischen Studierenden mit allgemeiner und mit Fachhochschulreife auf dem 5 %-Signifikanzniveau signifikant (t-Test)
 ** Unterschied zwischen Studierenden mit allgemeiner und mit Fachhochschulreife auf dem 1 %-Signifikanzniveau signifikant (t-Test)
 *** Unterschied zwischen Studierenden mit allgemeiner und mit Fachhochschulreife auf dem 0,1 %-Signifikanzniveau signifikant (t-Test)
 1) allgemeine und fachgebundene Hochschulreife
 2) einschl. nicht ausgewiesener Studiengänge

tel mit den kognitiven Anforderungen des Studiums besser zurechtkommt als Studierende mit Fachhochschulreife (vgl. Nigmann 1989: 75). Zwar haben Studierende mit allgemeiner Hochschulreife im Grundstudium häufiger Schwierigkeiten in Fächern, die an fachtheoretischen und berufspraktischen Kenntnissen anknüpfen – sie verfügen ja auch seltener über eine abgeschlossene Berufsausbildung –, allerdings können sie den diesbezüglichen Kenntnis- und Erfahrungsvorsprung der Studierenden mit Fachhochschulreife innerhalb des Grundstudiums aufholen (vgl. ebd.: 3). Wenn dem so ist und wenn Studierende mit gymnasialer Vorbildung¹⁾ weniger Schwierigkeiten mit der Bewältigung der Anforderungen eines Fachhochschulstudiums haben, dann könnte sich dies auch in einem kürzeren Studium niederschlagen.

Für die gesamte Gruppe der Absolventinnen und Absolventen mit Fachhochschul-Diplom wird diese Ver-

mutung nicht bestätigt: Diplomierte mit allgemeiner Hochschulreife und solche mit Fachhochschulreife studieren gleich lang (s. Tab. 3.5). Wenn Abiturientinnen und Abiturienten tatsächlich besser auf die Anforderungen des Fachhochschulstudiums vorbereitet sein sollten und infolgedessen kürzer studieren, dann wird dieser Vorteil durch den berufspraktischen Kenntnis- und Erfahrungsvorsprung der Studierenden mit Fachhochschulreife ausgeglichen. Bei gleicher beruflicher Vorbildung allerdings erreichen Studierende mit allgemeiner Hochschulreife ihr Fachhochschul-Diplom schneller als Studierende mit einer anderen Hochschulzugangsberechtigung. D. h.: Es spricht einiges dafür, daß – ceteris paribus – Schulabgängerinnen und Schulabgänger mit allgemeiner Hochschulreife, obwohl sie über schlechtere Schulabgangsnoten verfügen als Studierende mit Fachhochschulreife und als Studierende an Universitäten, bessere Voraussetzungen für die Bewältigung des Fachhochschulstudiums mitbringen.

1) Die Art der Hochschulreife und die besuchte Schulart sind zwar nicht vollständig, aber zum allergrößten Teil deckungsgleich. So haben 82 % der Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen mit allgemeiner Hochschulreife eine allgemeinbildende Schule besucht; umgekehrt haben 83 % der Studierenden, die mit der Fachhochschulreife an die Fachhochschule gekommen sind, ihre Hochschulzugangsberechtigung an einer berufsbildenden Schule erreicht. Da die beiden Merkmale nahezu identisch sind, verspricht eine Analyse des Zusammenhangs zwischen besuchter Schulart und Fachstudiendauer keine zusätzlichen Erkenntnisse.

Diese Argumentation wird zwar durch die Tatsache gestützt, daß Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen mit allgemeiner Hochschulreife auch bessere Examensnoten erreichen; ein möglicher alternativer Erklärungsansatz soll dennoch nicht unterschlagen werden: Abiturientinnen und Abiturienten entscheiden sich nämlich vor allem wegen der größeren Praxisorientierung – dies ist der wichtigste Grund – und wegen der kürzeren Studiendauer für ein Fachhochschulstudium (vgl. Nigmann 1989: 36 f.). Es ist also durchaus mög-

lich, daß Fachhochschulstudierende mit allgemeiner Hochschulreife auch aufgrund ihrer spezifischen Studienorientierungen, d. h. ihres besonderen Interesses an einem zügigen Studium, ihr Studium schneller abschließen. Direkt überprüfen läßt sich diese Erklärung anhand unserer Daten nicht. Ob den Befragten daran lag, ihr Studium in möglichst kurzer Zeit zu absolvieren, wurde nicht erhoben. Allenfalls die Frage, ob ein zügiges Studium als ein wichtiges Einstellungskriterium der Arbeitgeber eingeschätzt wird, kann als – allerdings sehr weicher und unsicherer – Indikator für diese Studienorientierung herangezogen werden. In dieser Hinsicht sind allerdings nur geringe Unterschiede zwischen Fachhochschulstudierenden mit allgemeiner und solcher mit Fachhochschulreife festzustellen.

Die oben getroffene Aussage ist darüber hinaus nicht für alle Studiengänge in gleicher Weise aufrechtzuerhalten; sie muß vielmehr in Abhängigkeit von den fachspezifischen Studieninhalten und -anforderungen modifiziert werden. Es zeigt sich, daß in Studiengängen mit geringeren Entsprechungen zwischen dem Fächerkanon an allgemeinbildenden Schulen und den Studieninhalten (z. B. Ingenieurwissenschaften) Studi-

enberechtigte mit Fachhochschulreife kürzere Fachstudiendauern aufweisen als Abiturientinnen und Abiturienten. Anscheinend verfügen Abgängerinnen und Abgänger aus beruflichen Schulen über Kenntnisse, die sie in diesen Studiengängen besonders gut verwerten können und die von Studienberechtigten mit allgemeiner Hochschulreife durch eine fachadäquate Berufsausbildung zwar kompensiert, nicht aber wie in anderen Disziplinen überkompensiert werden können.

Durchschnittsnote im Reifezeugnis und Examensnote

Von allen bislang betrachteten Merkmalen weisen die Durchschnittsnote im Reifezeugnis, die für die vorliegende Auswertung am Stichprobenmedian dichotomisiert wurde, und die im Hochschulexamen erreichte Gesamtnote – diese wurde wegen der je nach Studiengang sehr unterschiedlichen Notengebungspraxis am jeweiligen Fachmedian dichotomisiert – die stärksten Zusammenhänge mit der relativen Fachstudiendauer auf. Begreift man diese Variablen als Indikatoren für die persönliche Leistungsfähigkeit, so erreichen Lei-

Tab. 3.6 Relative Fachstudiendauer nach Durchschnittsnote im Reifezeugnis, relativer Examensnote und Studiengang des ersten Hochschulabschlusses (Anteil der Befragten mit unterdurchschnittlich langer Fachstudiendauer; in %)

Studiengang des 1. Hochschulabschlusses	Durchschnittsnote im Reifezeugnis ¹⁾		relative Gesamtnote im Examen ²⁾	
	Durchschnitt und besser	unterdurchschnittlich	Durchschnitt und besser	unterdurchschnittlich
Sozialwesen FH	64	50	61	53
Wirtschaftswissenschaften FH	68	51	70	47
Elektrotechnik FH	57	35	53	32
Fachhochschul-Diplom insg. ³⁾	64	48	62	46
Betriebswirtschaftslehre Uni	76	51	76	48
Elektrotechnik Uni	65	49	69	45
Biologie Uni	61	43	68	42
Magisterstudiengänge	54	42	48	47
Humanmedizin	52	37	48	48
Lehramt Primarstufe	86	62	74	70
Universitätsabschluß insg. ³⁾	65	51	67	49
insgesamt ³⁾	65	49	65	48

HIS-Absolventenstudie 92/93

- 1) dichotomisiert am Median; alle Differenzen zwischen den Anteilswerten der beiden Notengruppen mindestens auf dem 5 %-Niveau signifikant (t-Test)
- 2) dichotomisiert am Median des jeweiligen Faches; Differenzen zwischen den Anteilswerten der beiden Notengruppen außer in Sozialwesen (FH), Magisterstudiengängen, Humanmedizin und Lehramt Primarstufe mindestens auf dem 5 %-Niveau signifikant (t-Test)
- 3) einschl. nicht ausgewiesener Studiengänge

stungsstärkere ihren Studienabschluß in deutlich kürzerer Zeit als Leistungsschwächere: Bei überdurchschnittlich bis durchschnittlich guten Noten im Reifezeugnis und im Examen schließen 65 % der Hochschulabsolventinnen und -absolventen ihr Studium überdurchschnittlich schnell ab, bei unterdurchschnittlichen Abschlußnoten beträgt dieser Anteil nur 49 % resp. 48 % (s. Tab. 3.6).

Insbesondere die Zusammenhänge zwischen Examensnote und Fachstudiendauer sind allerdings je nach absolviertem Studiengang unterschiedlich stark ausgeprägt: In den betrachteten wirtschaftswissenschaftlichen, technischen und naturwissenschaftlichen Fächern besteht eine relativ enge Beziehung zwischen der Examensnote und der Länge des Fachstudiums, in den anderen Studiengängen ist sie deutlich schwächer. Arbeitgeber betrachten lange Studiendauern häufig als Ausdruck von Leistungsschwäche im Sinne von Schwierigkeiten, die Anforderungen des Studiums zu bewältigen, und als Indikator für mangelhaft ausgebildete Arbeitshaltungen wie Konzentrations- und Problemlösungsfähigkeit (vgl. Teichler/Buttgereit/Holtkamp 1984: 97 f.). Die fachspezifischen Analysen zeigen, daß bei solchen Schlußfolgerungen Vorsicht angebracht ist, daß nicht in allen Studiengängen lange Studiendauern mit Leistungsschwäche, kurze Studiendauern mit Leistungsstärke korrespondieren. Ein langes Studium kann im Gegenteil auch aus einem ausgeprägten und umfassenden Bildungswillen resultieren, ein kurzes Studium aus einem „minimalistischen“ Studienverhalten. Hiermit sind unterschiedliche Studienorientierungen angesprochen – hier die Orientierung auf ein „Bildungsstudium“, dort auf ein „Brotstudium“ –, die je nach akademischer Disziplin unterschiedlich akzentuiert sind und damit ein Element fachspezifischer Kulturen darstellen. Im folgenden Abschnitt soll deshalb unter anderem untersucht werden, inwieweit solche Dispositionen zur Aufklärung des Phänomens Studiendauer beitragen.

Studienorientierungen, Studienstrategien und Studienverlauf

Studienorientierungen wurden mit der Frage erhoben, wie groß rückblickend der Wert des Studiums hinsichtlich folgender Aspekte eingeschätzt wird: Möglichkeit, einen interessanten Beruf zu ergreifen, Verwertbarkeit des Studiums für den beruflichen Aufstieg/die berufliche Karriere, Vermittlung von Kenntnissen für den Beruf, Chance, sich über eine längere Zeit zu bilden, Möglichkeit, sich persönlich weiterzuentwickeln.¹⁾ Die

beiden letzten Items repräsentieren dabei – das bestätigte eine Faktorenanalyse – eine Orientierung an humanistischen Bildungsidealen („Bildungsorientierung“), die drei erstgenannten Aspekte bringen instrumentelle, die berufliche Verwertbarkeit in den Vordergrund stellende Studienorientierungen („Ausbildungsorientierung“) zum Ausdruck. Als einen weiteren, allerdings indirekten und weniger starken Indikator für eine eher instrumentelle und den materiellen Nutzen betonende Studienorientierung haben wir die Frage herangezogen, inwieweit die Hochschulabsolventinnen und -absolventen ein zügiges Studium für wichtig halten, um bei der Stellensuche Erfolg zu haben. Zwar stellt sich auch bei diesem Merkmal das Problem der kausalen Anordnung. So ist denkbar, daß Studierende lange Studiendauern im *nachhinein* damit begründen, diese spielten für die Einstellungschancen keine Rolle (Rationalisierung des eigenen Verhaltens). Wir gehen allerdings davon aus, daß das von den Befragten abgegebene Urteil einerseits primär die Wahrnehmung von Rekrutierungskriterien der Beschäftigten wiedergibt und zum anderen auch handlungsorientierenden Charakter besitzt.

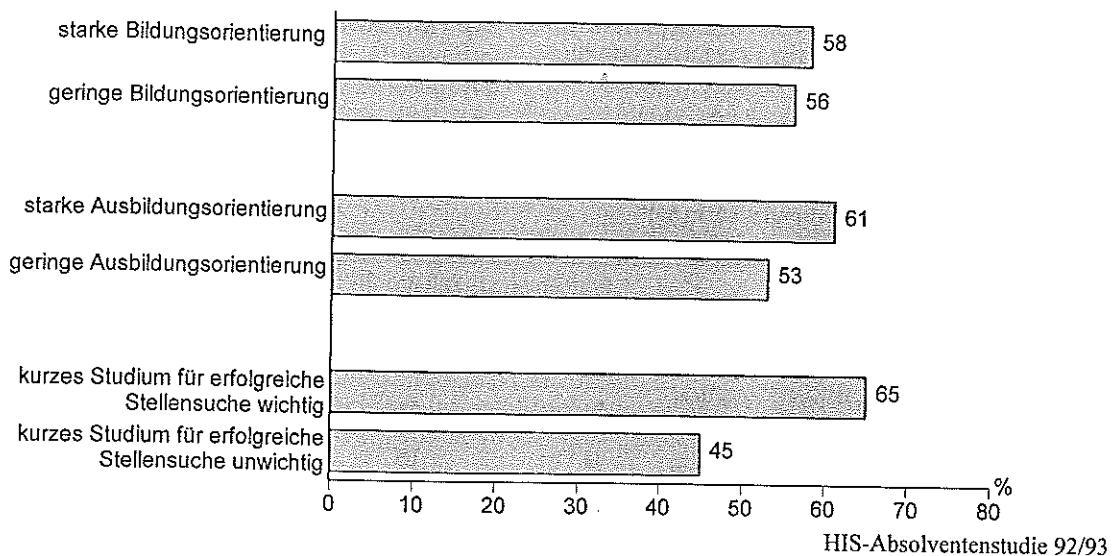
Zunächst ist festzustellen, daß sich die Studierenden der verschiedenen Disziplinen zum Teil recht stark hinsichtlich der betrachteten Studienorientierungen unterscheiden: Den Absolventinnen und Absolventen von Magisterstudiengängen, die die ausgeprägteste Bildungs- und geringste Ausbildungsorientierung aufweisen und auch eine kurze Studiendauer als relativ bedeutungslos für eine erfolgreiche Stellensuche einschätzen, stehen die Studierenden von wirtschaftswissenschaftlichen und technischen Studiengängen als anderes Extrem gegenüber. Der Einfluß dieser Dispositionen auf die Fachstudiendauer ist differenziert zu beurteilen (s. Abb. 3.7): Ob Studierende eine starke und geringe Bildungsorientierung aufweisen, ist für die Fachstudiendauer unerheblich. Deutlichere und hochsignifikante Unterschiede in den Fachstudiendauern ergeben sich dagegen je nach Ausmaß der Ausbildungsorientierung. Die größte Wirkung übt aber die Einschätzung der Studiendauer als Rekrutierungskriterium der Beschäftigten aus: 65 % der Befragten, die ein kurzes Studium als wichtig einschätzen, um bei der Stellensuche erfolgreich zu sein, aber nur 45 % derjenigen, die die Studiendauer in diesem Zusammenhang für unwichtig halten, studieren überdurchschnittlich schnell.²⁾

Der Erwerb von Zusatzqualifikationen und der Einbau von Elementen in das Studium, von denen sich die Studierenden eine Verbesserung der Berufschancen erwarten, sind in bisherigen Untersuchungen als ein weiterer Einflußfaktor für die Fachstudiendauer genannt wor-

1) Der Wert des Studiums hinsichtlich dieser Aspekte sollte auf einer fünfstufigen Skala beurteilt werden (1 = „sehr großer Wert“, 5 = „sehr geringer Wert“).

2) Auch diese Differenz ist mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 0,1 % von null verschieden.

Abb. 3.7 Relative Fachstudiendauer nach Studienorientierungen (Anteil der Befragten mit unterdurchschnittlich langer Fachstudiendauer; in %)



den (vgl. z. B. Barger/Sandberger/Ramm 1992: 35). Solche arbeitsmarktorientierten Studienstrategien sind auch in der HIS-Absolventenstudie erhoben worden, und zwar in der Weise, daß gefragt wurde, welche Möglichkeiten genutzt wurden, um die berufliche Zukunft zu sichern oder zu verbessern. Bei der Untersuchung von Strategien, von denen ein studienzeitverlängernder Effekt vermutet wurde, zeigte sich, daß der Erwerb von Zusatzqualifikationen und die Aneignung eines möglichst breiten Fachwissens keine Auswirkungen auf die Studiendauer haben. Dagegen benötigen Studierende, die zur Verbesserung ihrer beruflichen Chancen Auslandserfahrungen gesammelt haben – sei es in Form von Praktika, kurzzeitiger Erwerbstätigkeit oder Studienaufenthalten im Ausland –, etwas *weniger* Zeit bis zum Abschluß ihres Studiums als Studierende ohne Auslandserfahrungen. Dieses überraschende Ergebnis gibt Anlaß, speziell nach den Auswirkungen eines Auslandsstudiums und – allgemeiner – nach den Zusammenhängen zwischen Studienverlaufsparametern und Studiendauer zu fragen.

Von den befragten Absolventinnen und Absolventen haben nur gut 4 % zeitweilig an einer ausländischen Hochschule studiert. Und wiederum weisen diese eine kürzere Studiendauer auf als Studierende ohne Auslandsstudium. Die relative Fachstudiendauer der erstgenannten Gruppe liegt durchschnittlich fast ein Semester unter derjenigen der letztgenannten. Da Urlaubssemester bei der Berechnung der Fachstudiendauer nicht berücksichtigt werden und sich Studierende für ihr Auslandsstudium häufig an der Heimathochschule beurlauben lassen, in dieser Zeit aber Studienfortschritte machen und Leistungsnachweise erbringen, die später u. U. anerkannt werden, kann es sich hier allerdings

um ein methodisches Artefakt handeln. Und in der Tat resultieren gleiche Fachstudiendauern, wenn man bei den Befragten, die zeitweilig im Ausland studiert haben, die Urlaubssemester zur Fachstudiendauer rechnet. Festzuhalten bleibt aber, daß nach unseren Untersuchungsergebnissen ein Auslandsstudium nicht studienzeitverlängernd wirkt.

Neben der Unterbrechung des Studiums durch Exmatrikulation und der zeitlich begrenzten und an bestimmte Voraussetzungen gebundenen offiziellen Beurlaubung haben Studierende auch die Möglichkeit, sich ohne formelle Abmeldung zeitweilig aus dem Studium zurückzuziehen. Diese Form der Studienunterbrechung wird von 12 % der Absolventinnen und Absolventen aus den westlichen Bundesländern und damit ebenso häufig wie die offizielle Beurlaubung in Anspruch genommen. Daß derartige Pausen das Studium verlängern, ist ein solch banales Ergebnis, daß es kaum der Erwähnung bedarf. Bemerkenswert ist allerdings das Ausmaß der Studienzeitverlängerung: Studierende, die ohne Exmatrikulation oder offizielle Beurlaubung pausieren, benötigen durchschnittlich ca. 2,5 Semester mehr bis zu ihrem Studienabschluß als Studierende, die das Studium ohne informelle Studienunterbrechungen absolvieren. Und noch etwas rechtfertigt es, die Auswirkungen informeller Studienunterbrechungen auf die Fachstudiendauer zu analysieren: Studierende verabschieden sich aus vielerlei Gründen kurzzeitig vom Studium – z. B. wegen eigener Krankheit, wegen der Pflege von kranken Familienangehörigen, aufgrund des Wunsches oder der Notwendigkeit, sich der Kindererziehung zu widmen, oder wegen einer Phase intensiver Erwerbstätigkeit, die das finanzielle Polster für eine konzentrierte Prüfungsvorbereitung schafft. Nur einige

dieser Variablen sind in der HIS-Absolventenstudie erhoben worden und können somit direkt hinsichtlich ihres Einflusses auf die Studiendauer untersucht werden. Andere Wirkgrößen wurden nicht explizit erhoben, sind aber zum Teil in der Frage nach informel-

len Studienunterbrechungen zusammengefaßt. Dieses Merkmal repräsentiert also ein nicht weiter zu spezifizierendes Set von individuellen Faktoren, die das Studium verlängern.

Tab. 3.8 Relative Fachstudiendauer nach Prüfungswiederholung im Studium und im Examen sowie Studiengang des ersten Hochschulabschlusses (Anteil der Befragten mit unterdurchschnittlich langer Fachstudiendauer; in %)

Studiengang des 1. Hochschulabschlusses	Prüfungswiederholung im Studium		Prüfungswiederholung im Examen	
	ja	nein	ja	nein
Sozialwesen FH	54	58	—	— ²⁾
Wirtschaftswissenschaften FH	44	76***	—	— ²⁾
Elektrotechnik FH	39	72***	—	— ²⁾
Fachhochschul-Diplom insg. ¹⁾	46	67***	31	56***
Betriebswirtschaftslehre Uni	49	80***	34	73***
Elektrotechnik Uni	48	72	36	64
Biologie Uni	50	63	—	— ²⁾
Magisterstudiengänge	44	49	—	— ²⁾
Humanmedizin	39	56	33	50
Lehramt Primarstufe	66	74	—	— ²⁾
Universitätsabschluß insg. ¹⁾	51	66**	31	63***
insgesamt ¹⁾	49	66**	31	61***

HIS-Absolventenstudie 92/93

** Unterschied auf dem 1 %-Niveau signifikant (t-Test)

*** Unterschied auf dem 0,1 %-Niveau signifikant (t-Test)

1) einschl. nicht ausgewiesener Studiengänge

2) Fallzahl zu gering

Als zweiter und letzter Studienverlaufsparameter soll hier die Frage betrachtet werden, ob während des Studiums oder im Examen Prüfungen wiederholt werden mußten.¹⁾ Tab. 3.8 zeigt, daß Studierende, die Prüfungen nicht im ersten Anlauf bestanden haben, erheblich mehr Zeit für die Beendigung ihres Studiums brauchen als Befragte, die keine Prüfungen wiederholen mußten. Dabei verlängern – dieses ist insbesondere in universitären Studiengängen zu beobachten – Prüfungswiederholungen im Examen das Studium stärker als Wieder-

holungen von Prüfungen, die während des Studiums abzulegen waren. Auch ist zu beobachten, daß der Effekt von Prüfungswiederholungen im Studium in stark strukturierten und Fachhochschulstudiengängen größer ist als in weniger reglementierten und universitären Studiengängen. Zu erklären sind diese differierenden Wirkungen mit Charakteristika des Studienaufbaus und der Studienorganisation. Stark strukturierte Studiengänge sind durch eine sequentielle Studienstruktur gekennzeichnet, in der ein Studienelement auf dem anderen aufbaut und die Abfolge der Elemente einzuhalten ist. Der Besuch einer Veranstaltung wird oftmals von der erfolgreichen Teilnahme an einer anderen abhängig gemacht, zu Veranstaltungen im Hauptstudium werden manchmal nur diejenigen zugelassen, die das Vordiplom bestanden haben. Ein Scheitern in einem Teilge-

1) Auf eine Untersuchung des Einflusses eines Fachwechsels auf die Studiendauer wird verzichtet, da die Fachstudiendauer von Fachwechslern nur ungenau erfaßt werden konnte (Problem der Berücksichtigung von anerkannten Studienleistungen und deren Umrechnung in Fachsemester).

biet oder einer Teilprüfung kann dann den gesamten Studienplan durcheinanderbringen und zu einem nicht unerheblichen Zeitverlust vor allem dann führen, wenn keine kurzfristigen Wiederholungsmöglichkeiten gegeben bzw. einzuhalten sind. So benötigen Absolventinnen und Absolventen des Universitätsstudiengangs Betriebswirtschaftslehre, die im Studium eine oder mehrere Prüfungen wiederholen mußten, durchschnittlich 1,2 Semester mehr bis zum Studienabschluß als Studierende, die ohne Stolpern die Prüfungshürden genommen haben. Bei Absolventinnen und Absolventen mit dem Universitäts-Diplom in Elektrotechnik beträgt die Differenz in den Fachstudiendauern sogar 1,5 Semester.

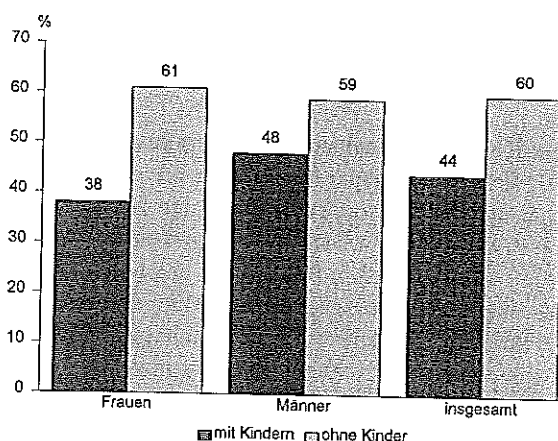
Die persönliche und soziale Lage

Studierende mit Kindern sind während ihres Studiums besonderen Belastungen ausgesetzt (vgl. Kahle 1993): Sie haben höhere Ausgaben, die im stärkeren Maße als bei kinderlosen Studierenden auch durch eigene Erwerbstätigkeit gedeckt werden müssen, und sie sind darüber hinaus auch durch die Kinderbetreuung zeitlich in Anspruch genommen. Die naheliegende Konsequenz: Die Studienintensität sinkt (vgl. ebd.: 81 ff.), das Studium wird zeitlich gestreckt und der Abschluß später erreicht (s. Abb. 3.9). So konnten 60 % der kinderlosen Absolventinnen und Absolventen, aber nur 44 % derjenigen, die zum Befragungszeitpunkt Kinder hatten, ihr Studium „schnell“, d. h. mit einer unterdurchschnittlich langen Studiendauer, abschließen. Einschränkend ist anzumerken, daß die Zahl der zum Befragungszeitpunkt vorhandenen Kinder erhoben wurde und dieses – auch wenn die Zeitspanne zwischen Studienabschluß und Erhebung nicht allzu lang war – keine eindeutigen Rückschlüsse auf die Zahl der Kinder während des Studiums zuläßt. Wäre eine genaue Abgrenzung der Studierenden mit Kindern möglich gewesen, so hätten sich sicherlich noch deutlichere Unterschiede in der Fachstudiendauer gezeigt. Einen Anhaltspunkt dafür bietet eine differenziertere Betrachtung der Befragten mit Kindern: Bei einem Kind beträgt der Anteil „schneller“ Studierender 47 %, bei zwei und mehr Kindern 39 %.

Aufgrund der nach wie vor nicht überwundenen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung, die den Frauen die primäre Zuständigkeit für den Reproduktionsbereich zuweist, stehen studierende Mütter vor größeren Schwierigkeiten, Studium und Familie zu vereinbaren, als studierende Väter (vgl. ebd.: 88 f.): Studentinnen mit Kindern machen häufiger und größere Abstriche beim Studienpensum und können ihrem Studium deutlich weniger Zeit widmen als studierende Väter, für die das Studium eine höhere Priorität hat, auch wenn sie – der traditionellen Rolle des Familienernährers folgend

– in größerem Umfang erwerbstätig sind.¹⁾ Die Unterschiede erstrecken sich sogar auf die räumlichen Arbeitsmöglichkeiten: Studierenden Müttern steht seltener als Studenten mit Kindern ein abgetrenntes Arbeitszimmer zur Verfügung, und sie müssen sich häufiger mit einer abgeschirmten Arbeitsecke im Wohn- oder Schlafbereich begnügen. So nimmt es nicht wunder, daß Hochschulabsolventinnen mit Kindern nochmal deutlich später ihren Studienabschluß erreichen als die männliche Vergleichsgruppe (s. Abb. 3.9).²⁾

Abb. 3.9 Relative Fachstudiendauer von Hochschulabsolventinnen und -absolventen mit und ohne Kinder nach Geschlecht (Anteil der Befragten mit unterdurchschnittlich langer Fachstudiendauer; in %)



HIS-Absolventenstudie 92/93

Die angesprochenen räumlichen Studienmöglichkeiten lenken den Blick auf einen weiteren Faktor, der die Studiendauer möglicherweise beeinflusst: die Wohnverhältnisse. Diese wurden in der HIS-Absolventenstudie pauschal mit der Frage erhoben, wie das abgeschlossene Studium hinsichtlich der Wohnsituation beurteilt wird. Daß Zusammenhänge zwischen den so erhobenen Wohnverhältnissen und der Studiendauer nicht beobachtet werden konnten, mag daran liegen, daß in diese allgemeine Einschätzung sehr unterschiedliche Gesichtspunkte der Wohnsituation eingehen. Möglicherweise spielen aber auch Einzelaspekte wie die Möglichkeit, zu Hause ungestört und konzentriert zu arbeiten, für die Länge des Studiums tatsächlich eine nur untergeordnete Rolle.

- 1) Die Aussagen beziehen sich auf Studierende in den alten Ländern; zumindest Anfang der 90er Jahre stellte sich die Situation im östlichen Teil Deutschlands anders dar.
- 2) Alle referierten Differenzen sind mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von maximal 1 % von null verschieden.

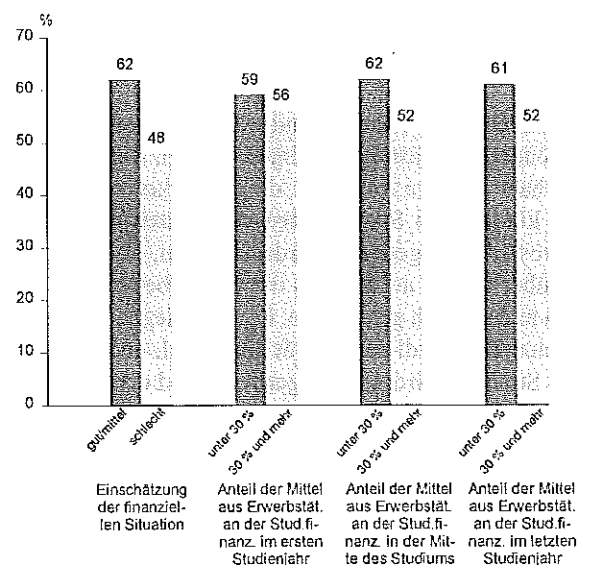
Eine Rolle spielen dagegen unbestreitbar die finanziellen Verhältnisse¹⁾, die in der HIS-Untersuchung folgendermaßen erhoben wurden: Zum einen wurden die Befragten gebeten, verschiedene Aspekte des abgeschlossenen Studiums, z. B. – wie erwähnt – die Wohnverhältnisse, aber auch die finanzielle Situation, zusammenfassend zu beurteilen. Differenzierter wurde die Studienfinanzierung anhand der Frage erfaßt, aus welchen Quellen das Studium im ersten Studienjahr, in der Mitte des Studiums und im letzten Studienjahr finanziert wurde. Dabei sollte der prozentuale Anteil der verschiedenen Finanzierungsquellen – vorgegeben waren Erwerbstätigkeit, BAföG, Mittel des Partners/der Partnerin, Mittel der Eltern oder anderer Verwandter, Waisenrente/-geld, Stipendium, Eigenmittel/Ersparnisse, Darlehen und sonstige Mittel – am Gesamtbudget angegeben werden. Die folgenden Analysen konzentrieren sich auf die subjektive Beurteilung der finanziellen Situation, auf Erwerbstätigkeit während des Studiums und den Bezug von BAföG.

Die in Abb. 3.10 präsentierte grobe Übersicht zeigt deutliche Zusammenhänge zwischen Studienfinanzierung und Studiendauer hinsichtlich der globalen Einschätzung der finanziellen Situation und des Ausmaßes von Erwerbstätigkeit.²⁾ Dabei verzögert es das Studium kaum, wenn im ersten Studienjahr gejobbt wird. Erst bei einer Erwerbstätigkeit in der Mitte und am Ende des Studiums sind starke Zusammenhänge mit der Studiendauer zu beobachten. Während man bei der Erwerbstätigkeit in der Mitte des Studiums noch von einer kausalen Beziehung dergestalt ausgehen kann, daß Erwerbstätigkeit das Studium verlängert, ist bei Erwerbstätigkeit am Ende des Studiums die Frage der Wirkungsrichtung schwerer zu beantworten. Hier ist es einerseits denkbar, daß länger studiert wird, weil einer Erwerbstätigkeit nachgegangen wird bzw. werden muß. Andererseits könnte die Erwerbstätigkeit gerade deshalb notwendig geworden sein, weil sich der Studienabschluß hinausgezögert hat und andere Finanzierungsquellen wie BAföG, Stipendien oder Mittel der Eltern versiegt sind.

Mit der 18. BAföG-Novelle wird weiterhin an einem zinsfreien BAföG-Darlehen festgehalten, dafür werden allerdings die Förderungshöchstzeiten um durchschnittlich ein Semester herabgesetzt. Bei einem länger dauernden Studium können Studierende ein zu verzinsendes Darlehen beantragen. Dieser Schritt wird nicht nur mit der finanziellen Situation der öffentlichen Haushalte begründet, sondern auch mit dem Argument,

durch diese Maßnahme zur Studienzeitverkürzung beizutragen. Vor diesem Hintergrund interessiert natürlich, inwieweit es Studierenden gelingt, ihr Studium innerhalb der derzeit gültigen Förderungshöchstzeiten und Regelstudienzeiten abzuschließen.

Abb. 3.10 Relative Fachstudiendauer nach Einschätzung der finanziellen Situation und Umfang der Erwerbstätigkeit im Studium (Anteil der Befragten mit unterdurchschnittlich langer Fachstudiendauer; in %)



HIS-Absolventenstudie 92/93

Bevor die in Tab. 3.11 präsentierten Ergebnisse diskutiert werden, müssen einige Bemerkungen zur Ermittlung der verschiedenen Fristen gemacht werden. Während die Regelstudienzeiten auf Grundlage der Veröffentlichungen des Wissenschaftsrates zur Fachstudiendauer (vgl. Wissenschaftsrat 1994 und 1995) relativ genau ermittelt werden konnten, gestaltete sich die Bestimmung der BAföG-Förderungshöchstdauer in einigen Studiengängen schwieriger. Betroffen sind die Lehramts- und Fachhochschulstudiengänge, für die präzise Informationen nur mit unverhältnismäßig hohem Aufwand zu beschaffen gewesen wären. In den Lehramtsstudiengängen wurde deshalb pauschal davon ausgegangen, daß die Förderungshöchstdauer die Regelstudienzeit um ein Semester übersteigt. In den Fachhochschulstudiengängen wurde generell von einer Bestimmung der Förderungshöchstdauer abgesehen, da hier keine Angaben zu Praxissemestern, die nach BAföG gefördert werden, vorlagen. Um die Auswirkungen der 18. BAföG-Novelle abschätzen zu können, wurden die derzeit geltenden Förderungshöchstgrenzen

1) Die Studienfinanzierung als individuellen Faktor zu begreifen, ist nicht ganz unproblematisch, da sie immer auch auf strukturelle Gegebenheiten wie z. B. das System der staatlichen Studienfinanzierung verweist.

2) Die Differenzen in den Anteilswerten sind auf dem 0,1 %-Niveau signifikant.

Tab. 3.11 Einhaltung der Regelstudienzeit und BAföG-Förderungshöchstdauer bzw. der um ein Semester reduzierten BAföG-Förderungshöchstdauer nach Art des ersten Hochschulabschlusses und BAföG-Bezug (Anteil derjenigen, die ihr Studium innerhalb der genannten Fristen abgeschlossen haben; in %)

BAföG-Bezug	Einhaltung der Regelstudienzeit	Einhaltung der BAföG-Förderungshöchstdauer	Einhaltung der um ein Semester reduzierten BAföG-Förderungshöchstdauer
Fachhochschul-Diplom			
BAföG-Bezug	41*	—	—
kein BAföG-Bezug	37	—	—
insgesamt	39	—	—
Universitätsabschluß			
BAföG-Bezug	17*	33***	19
kein BAföG-Bezug	19	38	21
insgesamt	18	36	20
insgesamt			
BAföG-Bezug	28***	—	—
kein BAföG-Bezug	24	—	—
insgesamt	25	—	—

HIS-Absolventenstudie 92/93

* Differenz zwischen Studierenden mit und ohne BAföG-Bezug auf dem 5 %-Signifikanzniveau signifikant (t-Test)

*** Differenz zwischen Studierenden mit und ohne BAföG-Bezug auf dem 0,1 %-Signifikanzniveau signifikant (t-Test)

für alle Studiengänge pauschal um ein Semester gekürzt und die Anteile derer ermittelt, die innerhalb dieser Frist den Studienabschluß erreicht haben.

Insgesamt hat nur ein Viertel der befragten Absolventinnen und Absolventen das Studium innerhalb der Regelstudienzeit abgeschlossen. Die Einhaltung der Regelstudienzeit gelingt Befragten mit Universitätsabschluß in deutlich geringerem Maße (18 %), Befragten mit Fachhochschul-Diplom zu einem erheblich höheren Anteil (39 %). Da die Förderungshöchstdauer nach BAföG in vielen Studiengängen über der Regelstudienzeit liegt, erreicht ein größerer Teil der Studierenden den Abschluß innerhalb der erstgenannten Frist (36 % der Universitätsabsolventinnen und -absolventen).

Die Frage, ob die Studierenden während des Studiums nach BAföG gefördert wurden oder nicht, spielt für die Einhaltung der Regelstudienzeit und der Förderungshöchstdauer nur eine geringe Rolle. Die Differenzen in den Anteilswerten sind zwar mindestens auf dem 5 %-Niveau signifikant, aber als nicht besonders groß ein-

zuschätzen. Tendenziell erreichen BAföG-Geförderte an Fachhochschulen ihr Diplom häufiger innerhalb der Regelstudienzeit als Studierende ohne BAföG-Stipendium. An Universitäten zeichnet sich ein umgekehrtes Verhältnis ab: Hier haben gerade mal 17 % der BAföG-Geförderten ihren Studienabschluß vor Ende der Regelstudienzeit erreicht; bei einer um ein Semester reduzierten Förderungshöchstdauer hätten ebenfalls nur 19 % der BAföG-Empfängerinnen und -Empfänger ihr Studium vor Ablauf der staatlichen Unterstützung abgeschlossen. Diese Werte sagen noch nichts darüber aus, wie viele Studierende von der Neuregelung des BAföG betroffen sein werden. Unterstellt man aber, daß aufgrund der Studienbedingungen ein Studium vielfach nicht in kürzerer Zeit abgeschlossen werden kann und die Einhaltung der Förderungshöchstdauer und Regelstudienzeit häufig eine Frage des Könnens und nicht des Willens ist, dann vermitteln sie einen Eindruck von der Problematik der Förderungshöchstdauern.

Vor besonderen Schwierigkeiten stehen Geförderte, die nicht den vollen BAföG-Satz erhalten und ihren Le-

bensunterhalt zu einem großen Teil durch eigene Erwerbstätigkeit bestreiten müssen. Um solche Unterschiede in der Studienfinanzierung und ihre Auswirkungen auf die Studiendauer analysieren zu können, wurden in Anlehnung an das Vorgehen in der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (vgl. BMBW 1989: 469) fünf Finanzierungstypen unterschieden:

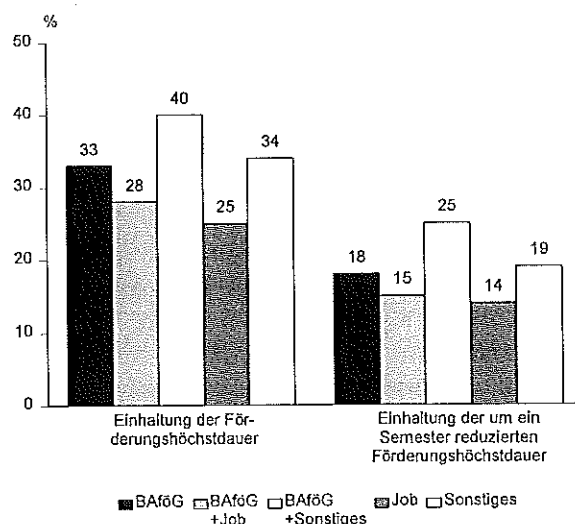
1. **BAföG** (fast ausschließliche Bafög-Finanzierung): Diesem Finanzierungstyp wurden Geförderte zugeordnet, wenn entweder der Bafög-Anteil an den Gesamteinnahmen mindestens 80 % beträgt oder – bei einem Anteil von weniger als 80 % – keine andere Finanzierungsquelle mehr als 10 % abdeckt.
2. **BAföG+Job**: Dieser Typ ist dadurch gekennzeichnet, daß Bafög und eigene Erwerbstätigkeit die beiden größten Finanzierungsquellen darstellen und zusammen mindestens 80 % der Einnahmen ausmachen.
3. **BAföG+Sonstiges**: Auch hier gehören Bafög-Mittel zu den zwei größten Einnahmequellen; bei der anderen großen Finanzierungsquelle, die zusammen mit Bafög mindestens 80 % des Gesamtbudgets abdeckt, kann es sich um Zuwendungen von Eltern und Verwandten, Mittel des Partners bzw. der Partnerin, Renten, Stipendien, Darlehen, Ersparnisse oder nicht näher spezifizierte sonstige Einnahmen handeln.
4. **Job**: Bafög-Mittel spielen bei diesem Finanzierungstyp mit einem Anteil von weniger als 20 % nur eine untergeordnete Rolle; eigene Erwerbstätigkeit gehört zu den zwei wichtigsten Einnahmequellen.
5. **Sonstiges**: Auch hier ist die Finanzierung aus Bafög-Mitteln von nur geringer Bedeutung; die Einnahmen setzen sich hauptsächlich aus Zuwendungen von Eltern und Verwandten, Mitteln des Partners bzw. der Partnerin, Renten, Stipendien, Darlehen, Ersparnisse oder nicht näher spezifizierte sonstige Einnahmen zusammen.

Die Bildung der Finanzierungstypen erfolgte dabei auf Grundlage der Angaben zur Studienfinanzierung in der Mitte des Studiums. In den meisten Fällen kann davon ausgegangen werden, daß zu diesem Zeitpunkt das Ende der Regelstudienzeit und Bafög-Förderungshöchstdauer noch nicht erreicht war.

Abb. 3.12 verdeutlicht, daß unter den Bafög-Geförderten diejenigen, die neben dem Bafög zu einem großen Teil Mittel aus eigener Erwerbstätigkeit zur Studienfinanzierung heranziehen müssen, am seltensten die Förderungshöchstdauer bzw. reduzierte Förderungshöchstdauer einhalten. Überdurchschnittlich häufig schließen Geförderte das Studium innerhalb der genannten Fristen ab, wenn sie neben dem Bafög auf

eine andere, das Zeitbudget nicht belastende Einnahmequelle zurückgreifen können. Der Anteil derer, die die Förderungshöchstdauer bzw. reduzierte Förderungshöchstdauer nicht überschritten haben, bewegt sich bei den fast ausschließlich Bafög-Geförderten und überwiegend aus sonstigen Quellen finanzierten Geförderten um den Durchschnittswert.

Abb. 3.12 Einhaltung der Förderungshöchstdauer und der um ein Semester reduzierten Förderungshöchstdauer von Bafög-Geförderten an Universitäten nach Finanzierungstyp¹⁾ (Anteil derjenigen, die ihr Studium innerhalb der genannten Fristen abgeschlossen haben; in %)



HIS-Absolventenstudie 92/93

¹⁾ Zugrunde gelegt wurden die Angaben zur Studienfinanzierung in der Mitte des Studiums.

Analyse des Gewichts individueller Einflußfaktoren

In den vorausgegangenen Analysen wurden einzelne Einflußfaktoren vertiefend betrachtet. Dieses Vorgehen erbrachte zwar eine Vielzahl interessanter Einzelergebnisse; vergleichende Angaben zur Stärke der Wirkgrößen unter Kontrolle intervenierender Merkmale waren aber nur in eingeschränktem Maße möglich. Um solche Aussagen treffen zu können, werden im folgenden die Ergebnisse einer multiplen Regression dargestellt. Die multiple Regression ist als ein Verfahren der Kausalanalyse zu charakterisieren, das den linearen und vom Einfluß anderer Merkmale „bereinigten“ Effekt eines Prädiktors auf eine metrische abhängige Variablen analysiert.

Als Zielvariable wird hier die relative Fachstudiendauer der Befragten betrachtet, die – wie erwähnt – bei überdurchschnittlicher Studiendauer positive, bei unterdurchschnittlich langem Studium negative Werte annimmt. Als unabhängige Variablen wurden in einem ersten Schritt alle diejenigen Merkmale einbezogen, die in den bivariaten Analysen einen signifikanten Zusammenhang mit der Studiendauer aufwiesen. Dabei zeigte sich allerdings, daß bei Kontrolle anderer Faktoren die Ausbildungs- und Bildungsorientierung sowie – bei Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen – die Art der Hochschulreife keinen Einfluß auf die Studiendauer haben. Diese Variablen wurden deshalb aus der Regressionsanalyse ausgeschlossen. Zusätzlich zu den bisher betrachteten Merkmalen wurde das Alter bei Erstimmatrikulation aufgenommen. Zwar wies diese Variable in den bivariaten Analysen keinen Zusammenhang mit der Fachstudiendauer auf, es wurde jedoch vermutet, daß andere Variablen den Zusammenhang unterdrücken. So ist z. B. denkbar, daß Studierende mit Kindern, die ja wie ausgeführt länger studieren als kinderlose Absolventinnen und Absolventen, schon bei Erstimmatrikulation älter sind und der eigentlich negative Zusammenhang zwischen Alter und Studiendauer (je höher das Alter, desto kürzer das Studium) nicht zutage tritt, wenn das Vorhandensein von Kindern unbeachtet bleibt.

In Tab. 3.13 sind die Ergebnisse der Regressionsanalyse aufgeführt. Berichtet werden zum einen die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, die den Effekt einer Kovariate in den Einheiten zum Ausdruck bringen, in denen die Variablen gemessen wurden. Beispiele: Steigt der Anteil der Mittel aus Erwerbstätigkeit an der Studienfinanzierung um einen Prozentpunkt, verlängert sich – bei sonst gleichen Bedingungen – die Studiendauer um 0,01 Semester. Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die ihr Studium ohne formelle Abmeldung unterbrochen haben, studieren – ceteris paribus – ca. zwei Semester länger als Studierende ohne informelle Unterbrechung. In Fachhochschulstudiengängen benötigen Studierende hoher sozialer Herkunft ca. 2 Monate (= 0,32 Semester) mehr bis zum Studienabschluß als Studierende aus der niedrigen Herkunftsgruppe.¹⁾ Die unstandardisierten Effekte sind vor allem bei dummykodierten Variablen anschaulich, da sie einen direkten Vergleich der geschätzten Fachstudiendauer zwischen den durch die Dummyvariablen repräsentierten Gruppen (z. B. Studierende mit Kind (ern) vs. Studierende ohne Kinder, Absolventinnen und Absolventen mit abgeschlossener Berufsausbildung vs. Absolventinnen und Absolventen ohne abgeschlossene Berufsausbildung) ermöglichen. Dagegen erlaubt die

Betrachtung der unstandardisierten Koeffizienten keinen Vergleich der Einflußstärken verschiedener Faktoren. Für diesen Zweck eignen sich die standardisierten Regressionsparameter, die den Effekt eines Merkmals in Standardabweichungen messen und von der Skalierung und Streuung der Variablen unabhängig sind.²⁾

Nach diesen erläuternden Vorbemerkungen zu den Ergebnissen: Zunächst ist festzuhalten, daß alle Effekte die erwarteten Vorzeichen aufweisen, daß aber bei einem R^2 von 0,25 die Fachstudiendauer nur zu einem geringen Teil durch die betrachteten Merkmale bestimmt wird. Mit 75 % ist der allergrößte Teil der Varianz der Zielvariablen auf andere, nicht erfaßte Faktoren zurückzuführen und bleibt damit unerklärt.³⁾ Ein Teil solcher nicht spezifizierter Einflüsse wird – zumindest insoweit sie zum zeitweiligen Rückzug aus dem Studium führen – durch die Variable „informelle Studienunterbrechung“ repräsentiert, die erwartungsgemäß den stärksten Einfluß auf die Länge des Studiums ausübt: Wie erwähnt unterscheiden sich Befragte mit informeller Studienunterbrechung von Befragten, die keine zeitweilige Studienpause eingelegt haben, in der Studiendauer um gut zwei Semester. Ebenfalls deutliche und mehr oder weniger gleich große Effekte weisen die Durchschnittsnote im Reifezeugnis, die Einschätzung der Studiendauer als Einstellungskriterium der Arbeitgeber sowie die subjektive Wahrnehmung und Art der Studienfinanzierung auf. Damit werden die Ergebnisse der bivariaten Auswertungen bestätigt.

Wie vermutet zeigt sich bei Konstanzhaltung anderer Variablen auch ein negativer Einfluß des Alters auf die Studiendauer: Je älter Absolventinnen und Absolventen bei Studienbeginn sind, desto kürzer studieren sie. Der Zusammenhang zwischen Studiendauer und Examensnote, der in den bivariaten Analysen eine vergleichbare Größenordnung aufwies wie derjenige zwischen Studiendauer und Durchschnittsnote im Reifezeugnis, ist hier deutlich reduziert und als kaum noch relevant zu bezeichnen.⁴⁾ Zu erklären ist dieses Ergebnis durch die intervenierende Wirkung anderer Faktoren, vermutlich vor allem der Prüfungswiederholungen und hier insbesondere der Prüfungswiederholungen im

1) Bei qualitativen dummykodierten Merkmalen mißt der Regressionskoeffizient die Abweichung von der Referenzgruppe. Die Referenzkategorie ist in den Anmerkungen zu Tab. 3.13 angegeben.

2) Hätten wir den Anteil der Erwerbstätigkeit an der Studienfinanzierung nicht in Prozent, sondern in Promille gemessen, wäre der unstandardisierte Regressionskoeffizient zehnmal höher ausgefallen; der standardisierte Parameterschätzer hätte sich dagegen nicht verändert.

3) Der Wert, den das Bestimmtheitsmaß in dieser Regressionsrechnung erreicht, ist für sozialwissenschaftliche Analysen nicht ungewöhnlich niedrig. Zu bedenken bleibt aber, daß die Parameterschätzungen modellabhängig sind und sich bei Einbezug anderer relevanter Faktoren ändern können.

4) Als Faustregel gilt ein Effekt dann als bedeutsam, wenn der standardisierte Regressionskoeffizient einen (absoluten) Wert von mindestens 0,1 erreicht.

Tab. 3.13 Multiple Regression der relativen Fachstudiendauer auf individuelle Einflußgrößen (unstandardisierte und standardisierte Regressionskoeffizienten)

unabhängige Variable	unstandard.	standardisiert
informelle Studienunterbrechung ¹⁾	2,11	0,28
Bedeutung eines zügigen Studiums für erfolgreiche Stellensuche ²⁾	0,27	0,12
Durchschnittsnote im Reifezeugnis	0,42	0,11
Anteil der Erwerbstätigkeit an Studienfinanzierung (Studienmitte)	0,01	0,11
finanzielle Situation während des Studiums ³⁾	0,19	0,09
Alter bei Erstimmatrikulation	-0,09	-0,09
Gesamtnote im Examen ⁴⁾	0,24	0,06
<u>Prüfungswiederholung im Studium:</u> ⁵⁾		
– mit Fachhochschul-Diplom	0,70	0,14
– mit Universitätsabschluß	0,26	0,05
<u>Prüfungswiederholung im Examen:</u> ⁵⁾		
– mit Fachhochschul-Diplom	0,50	0,06
– mit Universitätsabschluß	1,10	0,12
<u>Kinder:</u> ⁶⁾		
– bei Männern	0,47	0,06
– bei Frauen	1,07	0,14
<u>Berufsausbildung bei Fachhochschul-Diplom:</u> ⁷⁾		
– nach Erwerb der Hochschulreife	-0,35	-0,05
– vor/mit Erwerb der Hochschulreife	—	— ^{+))}
<u>Berufsausbildung bei Universitätsabschluß:</u> ⁷⁾		
– nach Erwerb der Hochschulreife	-0,35	-0,05
– vor/mit Erwerb der Hochschulreife	-0,46	-0,08
<u>soziale Herkunft bei Fachhochschul-Diplom:</u> ⁷⁾		
– hoch	0,32	0,06
– mittel	—	— ^{+))}
<u>soziale Herkunft bei Universitätsabschluß:</u> ⁷⁾		
– hoch	-0,32	-0,06
– mittel	-0,24	-0,05
Konstante	-0,93	—
R ²	0,25	

HIS-Absolventenstudie 92/93

- +) nicht signifikant; alle anderen Effekte sind mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von maximal 0,1 % von null verschieden
- 1) 0/1-kodierte Dummyvariable: 1 = informelle Studienunterbrechung angegeben; 0 = keine informelle Studienunterbrechung angegeben (Referenzkategorie)
- 2) fünfstufige Skala mit 1 = sehr wichtig; 5 = unwichtig
- 3) fünfstufige Skala mit 1 = sehr gut; 5 = ungenügend
- 4) relativ zum Median des Faches; negative Werte = überdurchschnittlich gute Note; positive Werte: unterdurchschnittlich gute Note
- 5) 0/1-kodierte Dummyvariable: 1 = Prüfungswiederholung; 0 = keine Prüfungswiederholung (Referenzkategorie); zur Modellierung der je nach Abschlußart differierenden Wirkung der Prüfungswiederholung im Studium wurde ein Interaktionsterm in die Regressionsgleichung aufgenommen
- 6) 0/1-kodierte Dummyvariable: 1 = Kind(er) vorhanden; 0 = kein Kind (Referenzkategorie); zur Modellierung der je nach Geschlecht unterschiedlichen Wirkung des Faktors wurde ein Interaktionsterm in die Regressionsgleichung aufgenommen
- 7) zwei 0/1-kodierte Dummyvariablen; Referenzkategorie: keine Berufsausbildung bzw. niedrige Herkunftsgruppe; zur Modellierung der je nach Abschlußart unterschiedlichen Wirkung der Faktoren wurden Interaktionsterme in die Regressionsgleichung aufgenommen

Examen. Da Studierende, die eine Abschlußprüfung nicht im ersten Anlauf schaffen, deutlich schlechtere Noten erreichen, verringert sich der (direkte) Effekt der Examensnote, wenn sie in Abhängigkeit von Prüfungswiederholungen betrachtet wird.

Mit der schon diskutierten Wechselwirkung mit der Art des Hochschulabschlusses erweisen sich Prüfungswiederholungen nach wie vor als bedeutsamste Determinanten der Studiendauer: Während bei Universitätsabsolventinnen und -absolventen Prüfungswiederholungen im Studium zu nur unwesentlich längeren Studiendauern führen – die Studiendauern unterscheiden sich durchschnittlich gerade mal um ca. 1½ Monate –, bedeutet es in Fachhochschulstudiengängen einen deutlichen Zeitverlust, wenn eine Prüfungsleistung während des Studiums nicht im ersten Anlauf geschafft wurde. Ein Prüfungsversagen im Examen wirkt sich dagegen in universitären Studiengängen stärker auf die Fachstudiendauer aus als in Fachhochschulstudiengängen: Absolventinnen und Absolventen mit Universitätsabschluß benötigen gut ein Semester mehr, wenn sie eine Abschlußprüfung wiederholen mußten. In Fachhochschulstudiengängen ist der Effekt der Prüfungswiederholung im Examen geringer als derjenige der Prüfungswiederholung im Studium und insgesamt als nicht sehr bedeutend zu betrachten.

Kinder – auch das steht im Einklang mit den oben präsentierten Ergebnissen – führen vor allem bei Hochschulabsolventinnen zu Verzögerungen im Studium, und zwar von durchschnittlich gut einem Semester. Bei Männern dagegen wirkt sich Nachwuchs kaum studienverlängernd aus. Der standarddardierte Regressionskoeffizient von 0,06 kennzeichnet diesen Faktor als wenig relevant.

Als ebenfalls nicht sonderlich groß erweist sich der Effekt einer beruflichen Vorbildung. Bemerkenswert ist allerdings,

1. daß bei Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen der Einfluß einer nach Erwerb der Hochschulreife abgeschlossenen Berufsausbildung genauso groß ist wie bei Befragten mit Universitätsabschluß,
2. daß sich in Fachhochschulstudiengängen die Studiendauern zwischen Absolventinnen und Absolventen, die vor Erwerb der Hochschulreife eine Berufsausbildung absolviert haben, und denjenigen ohne jegliche Berufsausbildung nicht unterscheiden und
3. daß der Effekt einer vor Erwerb der Hochschulreife abgeschlossenen Berufsausbildung in universitären Studiengängen größer ist als der Einfluß einer Berufsausbildung, die erst nach Schulabgang absolviert wurde.

Mit diesen Ergebnissen muß die oben getroffene Aussage, daß sich an Fachhochschulen eine berufliche Vorbildung stärker auf die Fachstudiendauer auswirkt als an Universitäten, modifiziert werden. Durch kürzere Studienzeiten zeichnen sich – *ceteris paribus*, d. h. wenn der Einfluß anderer Merkmale wie das Vorhandensein von Kindern kontrolliert wird¹⁾ – insbesondere Studierende universitärer Studiengänge aus, wenn sie eine Berufsausbildung vor Erwerb der Hochschulreife absolviert haben. Zu interpretieren ist dieses Ergebnis vor dem Hintergrund der besonderen Bildungsbiographie dieser Studierenden, die zumeist nach oder parallel zu einer Phase der Familienarbeit oder Berufstätigkeit über den klassischen zweiten Bildungsweg (Erwerb der Hochschulreife an Abendgymnasien oder Kollegs bzw. Zulassung zum Studium über die Maturaprüfung, inzwischen auch Meisterstudium) an die Universität gekommen sind. Wer eine solche „Ochsentour“ auf sich nimmt, dürfte eine besonders starke und dezidierte Studienmotivation aufweisen.

Geringfügig korrigiert werden müssen die Aussagen zur je nach Art des Hochschulabschlusses differierenden Wirkung der sozialen Herkunft. Kontrolliert man nur den Einfluß der beruflichen Vorbildung, so zeigte sich, daß Fachhochschulstudierende aus verschiedenen Herkunftsgruppen gleich lang studieren. Bei Einbezug weiterer Variablen tritt allerdings der Effekt der sozialen Herkunft wieder hervor: Unter sonst gleichen Bedingungen erreichen Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen hoher sozialer Herkunft ihr Diplom etwas später als Befragte aus der niedrigen Herkunftsgruppe. Der umgekehrte Trend ist in universitären Studiengängen zu beobachten: Je höher die soziale Herkunft, desto kürzer die Studiendauer.

Mit der multiplen Regression sollte zum einen überprüft werden, ob die in Einzelanalysen ermittelten Ergebnisse auch bei gegenseitiger Kontrolle aller betrachteten Wirkgrößen Bestand haben, ob z. B. bivariate Zusammenhänge sich als „Scheinkorrelationen“ herausstellen oder bisher nicht beobachtbare Beziehungen zum Vorschein kommen. Zum anderen sollte ermittelt werden, wie stark die individuellen Faktoren die Fachstudiendauer beeinflussen. Hier bleibt zusammenfassend festzuhalten, daß die über die Schulabgangsnote und Prüfungswiederholungen gemessene Fähigkeit, mit den kognitiven Anforderungen des Studiums zurechtzukommen, die Studienfinanzierung, eine Orientierung auf ein zügiges Studium, das Alter sowie – bei Frauen – das Vorhandensein von Kindern die größte Rolle spielen. Von nachrangiger Bedeutung sind die berufliche Vorbildung und die soziale Herkunft.

1) Absolventinnen und Absolventen universitärer Studiengänge, die über eine vor bzw. mit Erwerb der Hochschulreife abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, haben überdurchschnittlich häufig Kinder.

3.2 Institutionelle Faktoren

Während im Mittelpunkt der bisherigen Betrachtung die relative Fachstudiendauer und deren Abhängigkeit von individuellen, zum Teil aber auch auf strukturelle Gegebenheiten verweisenden Faktoren standen, richtet sich der Blick nun auf „institutionelle“ Bestimmungsgrößen (Eigenschaften der Studiengänge, der Fachbereiche, der Hochschulen und der Hochschulstandorte). Die Untersuchung des Einflusses dieser Faktoren auf die Fachstudiendauer kann auf verschiedene Art und Weise erfolgen. Erstens können die fachspezifischen Unterschiede in den mittleren Studiendauern und die zwischen den Hochschulen zu beobachtenden Differenzen in den Studiendauern eines Studienganges betrachtet werden. Warum, so lautet hier die Frage, benötigen Absolventinnen und Absolventen des Magisterstudienganges Geschichte durchschnittlich 13 Semester bis zum Examen, während Studierende der Betriebswirtschaftslehre ihr Universitätsdiplom im Mittel in 11,3 Semestern schaffen? Und worauf ist es zurückzuführen, daß an der Universität Bochum das Chemiestudium in knapp 11 Semestern abgeschlossen wird, der „gleiche“ – zumindest gleich benannte – Studiengang in Tübingen aber erst in gut 15 Semestern zum Diplom führt? Das Untersuchungsinteresse richtet sich in diesen Abschnitten nicht mehr auf die individuellen Fachstudiendauern, sondern auf die mittlere Studiendauer eines Studiengangs (Fachmedian; fachspezifische Studiendauer) und die institutionelle Fachstudiendauer bzw. relative institutionelle Fachstudiendauer (Differenz zwischen dem Hochschulmedian eines Studiengangs und dem Fachmedian) sowie deren Abhängigkeit von fachspezifischen, institutionellen und standortbezogenen Faktoren. Betrachtet werden damit auch nicht mehr Individuen, sondern Studiengänge bzw. Fachbereiche.

Gleichwohl wurde auf Befragungsdaten zurückgegriffen, um Indikatoren z. B. für die Prüfungs- und Studienorganisation sowie die Ausstattung und das kommunikative Klima eines Fachs bzw. Fachbereichs zu gewinnen.¹⁾ Dieses Vorgehen verspricht zwar weniger detaillierte und objektive Informationen als eine Auswertung der Studien- und Prüfungsordnungen, wie sie von Christof Helberger und Ulrich Schulz (1987) sowie Christof Helberger, Thomas Kreimeyer und Jutta Rübiger (1988) für einige Studiengänge vorgenommen wurde.²⁾ Auf der anderen Seite können aber Charakteri-

stika von Fachkulturen wie z. B. Kommunikations- und Interaktionsstrukturen sowie außerhalb formaler Gestaltungen liegende Prüfungspraktiken einbezogen werden, die einer Aktenanalyse nicht zugänglich sind. Darüber hinaus ist es wegen des geringeren Aufwandes möglich, ein größeres, wenn auch nicht das gesamte Spektrum an Studiengängen zu betrachten. Denn im Hinblick auf die Zuverlässigkeit der Beschreibung von Studiengängen bzw. Fachbereichen und zur Gewährleistung einer ausreichend großen institutionellen Variabilität war eine Beschränkung auf diejenigen Studiengänge notwendig, die mit einer genügend großen Zahl von Hochschulen und Befragten in der Stichprobe vertreten sind. Wir sahen es für unsere Zwecke als ausreichend an, wenn zu einem Studiengang Angaben aus mindestens vier Hochschulen mit jeweils mindestens zehn Absolventinnen und Absolventen vorlagen.

Unter diesen Bedingungen konnten 34 Studiengänge – darunter zehn Fachhochschul- bzw. Kurzstudiengänge, zwölf universitäre Diplomstudiengänge, drei Magisterstudiengänge, vier Lehramtsstudiengänge, vier Studiengänge, die mit einer anderen Staatsprüfung abschließen, sowie ein Studiengang mit einem kirchlichen Abschluß³⁾ – und 218 Fachbereiche für die in den nächsten beiden Abschnitten präsentierten Analysen berücksichtigt werden. Die Eigenschaften, die den Studiengängen insgesamt aufgrund der Befragungsdaten zugeschrieben wurden, basieren auf den Angaben von mindestens 68 Befragten, die Beschreibungen der Fachbereiche (genauer: der Studiengänge an den verschiedenen Hochschulen) auf den Angaben von – wie erwähnt – mindestens 10 Befragten. Weitere Merkmale der Studiengänge (Regelstudienzeit), Fachbereiche (Größe), Hochschulen (Größe) und Hochschulstandorte (Einwohnerzahl) wurden allgemein zugänglichen Quellen entnommen.

Eine andere Frage ist, ob auch die individuelle Studiendauer von der (wahrgenommenen) Hochschulumwelt abhängt bzw. – genauer – ob die *relative Fachstudiendauer* (die Differenz zwischen der individuellen Fachstudiendauer und dem Hochschulmedian eines Studiengangs) mit institutionellen Faktoren variiert. Zwar ist

dien- und Prüfungsorganisation sowie mit der Größe des Hochschulortes und der Ressourcenausstattung konnten z. B. in den Wirtschaftswissenschaften 60 %, im Studiengang Mathematik 70 % der interinstitutionellen Unterschiede in den durchschnittlichen Fachstudiendauern erklärt werden.

1) Dabei wurden den Studiengängen bzw. Fachbereichen die aus der Befragung ermittelten Durchschnittswerte zugeordnet.

2) Die Autoren ermittelten u. a. die Anzahl der Prüfungs- und Studienleistungen, Fristen für die Anmeldung zu Prüfungen und Regelungen zur Wiederholung nicht bestandener Prüfungen. Mit den erhobenen Merkmalen der Stu-

3) Die Studiengänge wurden größtenteils auf der Ebene von Studienbereichen definiert. Ausnahmen: Bei den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen an Universitäten wurde zwischen Betriebswirtschaftslehre und Volkswirtschaftslehre, beim Studienbereich Sozialwesen an Fachhochschulen zwischen ein- und zweiphasigen Studiengängen unterschieden.

nicht zu erwarten, daß Merkmale des Studiengangs oder des Fachbereichs eine große Rolle für die relative (individuelle) Fachstudiendauer spielen. Allerdings ist ein Zusammenhang nicht ganz auszuschließen, denn Studierende, die ein- und denselben Studiengang an ein- und demselben Fachbereich absolvieren, können zum einen die Hochschulumwelt unterschiedlich wahrnehmen¹⁾ und zum anderen auch unterschiedlichen Bedingungen ausgesetzt sein (z. B. bei verschiedenen Lehrenden Veranstaltungen besuchen oder Prüfungen ablegen). Bei diesen Analysen stellen wieder die befragten Absolventinnen und Absolventen die Beobachtungseinheiten dar.

Institutionelle Faktoren und fachspezifische Studiendauer

Mit den je besonderen Erkenntnisgegenständen, Erkenntnisinteressen, Problemdefinitionen und Methoden der Problembearbeitung lassen sich akademische Disziplinen nur unzureichend beschreiben. Die Unterschiede zwischen den Fächern gehen weit über solche epistemologischen Merkmale hinaus; sie erstrecken sich – um nur einige Aspekte zu nennen – auch auf Studienstrategien und Lernstile, auf Kommunikations- und Arbeitsformen, auf Lebensstile und politische Einstellungen, auf den Umgang mit Zeit und den „curricularen Code“ (vgl. Liebau/Huber 1985). Kurz: Die akademischen Disziplinen sind als unterschiedliche Kulturen zu begreifen.

Will man das Phänomen der fachspezifisch unterschiedlichen Studiendauern aufklären, dann geraten neben Fragen der Ressourcenausstattung und strukturellen Faktoren auch solche kulturellen Eigenschaften der Fächer in den Blick. Fördern starke zeitliche Reglementierungen des Studiums und der „Kollektionscode“, der unter anderem durch geringe Gestaltungsmöglichkeiten des Studienplans gekennzeichnet ist,²⁾ kürze-

re Studiendauern? Führen eine geringe Betreuungsdichte, unzureichende Kontakte zu Lehrenden und anderen Lernenden und der „Integrationscode“ mit seinen größeren Freiräumen zu einer Verlängerung des Studiums? Haben formale Fristsetzungen wie die Regelstudienzeit jede Bedeutung für die Studiendauer verloren? Geben gute Berufschancen Anreize, das Studium in kürzerer Zeit zu beenden? Diesen Fragen soll im folgenden nachgegangen werden.

Studien- und Prüfungsgestaltung

Wie erwähnt konnten Christof Helberger und Ulrich Schulz (1987) sowie Christof Helberger, Thomas Kreimeyer und Jutta Rübiger (1988) mit Merkmalen der Studien- und Prüfungsorganisation einen Großteil der Varianz der durchschnittlichen Studiendauern erklären, die in einem Studiengang zwischen den Hochschulen zu beobachten war. Ihre Analysen von sechs universitären Studiengängen ergaben u. a., daß die Studiendauer mit dem Umfang des Lernstoffs und der Anzahl der formalisierten Leistungsanforderungen sowie bei toleranten Regelungen zur Wiederholbarkeit nichtbestandener Prüfungen steigt. In der zweiten Untersuchung, in deren Rahmen auch Hochschulabsolventinnen und -absolventen befragt wurden, erwiesen sich zudem die effektive Diplomarbeitsdauer und die zeitliche Gestaltung der Prüfungen (kompakte vs. gestreckte Prüfungen) als wesentliche Einflußgrößen der Studiendauer.

In der HIS-Absolventenstudie sind allerdings weniger die formalen Charakteristika der Studien- und Prüfungsorganisation erhoben worden. Vielmehr wurde nach der Beurteilung des Freiraums in der Studiengestaltung, nach den Erfahrungen im Examen u. a. hinsichtlich der Klarheit und Höhe der Anforderungen und der Examensdauer sowie nach der Einschätzung der zeitlichen Koordination des Lehrangebotes und der Organisation von Praktika außerhalb der Hochschule gefragt. Darüber hinaus können die Studiengänge durch das formale Kriterium der Regelstudienzeit beschrieben werden. Diese stellt zwar keinen fixen Orientierungspunkt für die tatsächliche Studiendauer dar – die durchschnittlichen Fachstudiendauern liegen mehr oder weniger deutlich über den Regelstudienzeiten –, sie gibt aber den Rahmen ab, innerhalb dessen das Studium z. B. hinsichtlich des obligatorischen Studienumfangs, der Länge des Grundstudiums oder des frühestmöglichen Zeitpunktes der Anmeldung zur Abschlußprüfung organisiert wird. Von daher ist zu erwarten, daß die fachspezifischen mittleren Studiendauern positiv mit der Regelstudienzeit korrelieren.

1) Diese Wahrnehmungsunterschiede werden bei der Untersuchung der fachspezifischen und institutionellen Fachstudiendauer insofern nivelliert, als die Studiengänge bzw. Fachbereiche durch Durchschnittswerte charakterisiert werden.

2) Basil Bernstein (1977) bezeichnet den „Kollektionscode“ als Form der curricular organisierten Wissensvermittlung, die durch scharfe Differenzierung, Abgrenzung, Hierarchisierung und Sequenzierung der Fachinhalte sowie durch geringe Gestaltungsmöglichkeiten des Studienplans durch Studierende und Lehrende gekennzeichnet ist. Durch den „Integrationscode“ sind Curricula gekennzeichnet, die „nach innen und außen schwächere Grenzziehungen, weniger ausgeprägte Sequenzierung des Lernens ... und mehr Offenheit für andere und besonders subjektive Sichtweisen“ (Huber 1991: 438 f.) aufweisen.

Diese Erwartung wird durch eine bivariate Regressionsanalyse bestätigt:¹⁾ Die durchschnittliche Fachstudiendauer wird zwar nicht vollständig durch die Regelstudienzeit (linear) determiniert, aber es lassen sich immerhin fast 60 % der Varianz der mittleren Studiendauern auf die unterschiedlichen Regelstudienzeiten zurückführen. Mit jedem zusätzlichen Semester Regelstudienzeit steigt, so das Schätzergebnis, die in einem Studiengang realisierte durchschnittliche Fachstudiendauer um ca. 1,3 Semester. Unter Berücksichtigung der geschätzten Regressionskonstante von -0,2 wird bei einer Regelstudienzeit von sieben Semestern eine durchschnittliche Fachstudiendauer von neun Semestern, bei einer Regelstudienzeit von zehn Semestern eine mittlere Studiendauer von 13 Semestern prognostiziert. Mit anderen Worten: Die Studierenden halten zwar in den seltensten Fällen die offiziellen Zeitvorgaben für die Länge des Studiums ein, aber beide Größen stehen in einem engen Zusammenhang derart, daß die durchschnittliche Fachstudiendauer um so länger wird, je höher die Regelstudienzeit angesetzt ist. Aus diesem Ergebnis läßt sich aber nicht der Schluß ziehen, daß eine Herabsetzung der Regelstudienzeit automatisch zu kürzeren Studiendauern führt. Erst entsprechende Veränderungen der Studienorganisation und -gestaltung könnten den gewünschten Effekt haben.

Aufgrund der Ergebnisse der HIS-Absolventenstudie ist zum Beispiel zu erwarten, daß eine stärkere Verschulung und Reglementierung des Studiums kürzere Studienzeiten bewirken. Die unter statistischer Kontrolle der Regelstudienzeit ermittelte partielle Korrelation zwischen dem Anteil derer in einem Studiengang, die den Freiraum in der Studiengestaltung als zu klein beurteilen, und der durchschnittlichen fachspezifischen Studiendauer beträgt für alle betrachteten Studiengänge -0,68.²⁾ Das heißt: Mit zunehmender Regelungs-dichte sinkt die Studiendauer. Will man hieraus praktische Konsequenzen ableiten, dann sind allerdings auch die Begleiterscheinungen einer stärkeren Verschulung und deren Auswirkungen auf die Sozialisation der Studierenden sowie auf Studieninhalte und -qualität in Kauf zu nehmen.

Aufgrund der Ergebnisse der HIS-Absolventenstudie ist auch davon auszugehen, daß Veränderungen in der Prüfungspraxis und -organisation zu kürzeren Studienzeiten führen: Vor allem die Dauer der Examensphase zeigt mit einem partiellen Korrelationskoeffizienten – auch hier wurde wieder der Einfluß der Regelstudienzeit statistisch kontrolliert – von gut 0,4 einen deutlichen Zusammenhang mit der in einem Studiengang durchschnittlich realisierten Fachstudiendauer. Dagegen spielt die Frage, ob die Prüfungsanforderungen klar definiert oder unrealistisch hoch sind, keine Rolle. Hier ist allerdings anzumerken, daß diese Merkmale der Prüfungsgestaltung weniger disziplinspezifisch, sondern eher fachbereichsspezifisch sind. Darüber hinaus ist vor einem „ökologischen Fehlschluß“ zu warnen: Was sich auf der Aggregatebene – betrachtet werden hier Studiengänge und mittlere fachspezifische Studiendauern – zeigt, ist nicht ohne weiteres auf andere Ebenen, z. B. Fachbereiche oder Individuen, zu übertragen. Hier bleiben weitere Analysen abzuwarten.

Die gleichen Einschränkungen gelten für zwei weitere Merkmale der Studienorganisation, die zeitliche Koordination von Lehrveranstaltungen und die Organisation von Praktika außerhalb der Hochschule. Es zeigt sich zwar die Tendenz, daß bei einer guten terminlichen Abstimmung des Lehrangebots und einer guten Praktikaorganisation kürzere mittlere Studiendauern erreicht werden, die unter Kontrolle der Regelstudienzeit ermittelten Zusammenhänge sind aber nicht sehr groß.

Kommunikatives Klima

Je intensiver der Kontakt zu Lehrenden und anderen Studierenden und je besser das Beratungsangebot ist, desto geringer dürften Zeitverluste aufgrund von Orientierungsschwierigkeiten und die Gefahr sein, den Bezug zum Studium und damit das Studienziel aus dem Auge zu verlieren. Als Folge davon ist zu erwarten, daß kürzere Studiendauern und – sofern es tatsächlich kommunikativer und weniger kommunikative Studiengänge gibt – kürzere mittlere fachspezifische Studiendauern resultieren.

Hinsichtlich der Kontakte und der Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden stellen Eckart Liebau und Ludwig Huber (1985: 320) fest: „So unvollkommen die Untersuchungslage .. ist, es schält sich doch ein Bild ‚kommunikativerer‘ Fachbereiche wie der Geistes- und Sozialwissenschaften heraus, in denen die Gespräche zwischen Studierenden und Hochschullehrern zahlreicher, die Hierarchiestufen häufiger zu überspringen und leichter die Grenzen zu persönlichen Problemen hin zu überwinden sind ...; ihnen stehen auf der anderen Seite sowohl die Ingenieur- als auch die Wirtschaftswissenschaften gegenüber.“ Das Bild, das

1) Ob die Ergebnisse auf alle Studiengänge verallgemeinert werden können, ist fraglich, da die betrachteten Studiengänge keine Zufallsauswahl darstellen. Um zu absolut zuverlässigen Aussagen zu gelangen, wäre es notwendig gewesen, für alle Studiengänge die Regelstudienzeiten und durchschnittlichen Studiendauern zu erfassen und diese, da die Studiendauern vor allem bei kleinen Absolventenzahlen von Jahr zu Jahr erheblich schwanken können, über einen größeren Zeitraum zu mitteln.

2) Wegen des starken Zusammenhangs zwischen Regelstudienzeit und mittlerer fachspezifischer Fachstudiendauer wurde mit Hilfe der partiellen Korrelation der Einfluß der Regelstudienzeit statistisch eliminiert.

die HIS-Absolventenstudie vom kommunikativen Klima der Disziplinen liefert, ist weniger scharf konturiert: So werden in allen Fachhochschulstudiengängen die Kontakte zwischen Lehrenden und Studierenden überdurchschnittlich häufig als gut oder sehr gut bewertet. In den universitären Studiengängen entspricht das Bild eher demjenigen, das Eckart Liebau und Ludwig Huber entworfen haben. Allerdings gibt es auch Studiengänge wie die Mathematik, die durch ein überdurchschnittlich gutes Kommunikationsklima, und sozialwissenschaftliche Studiengänge wie die Magisterstudiengänge Soziologie und Politikwissenschaft, die durch unterdurchschnittlich gute Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden gekennzeichnet sind. Dieses undeutliche Muster ist möglicherweise darauf zurückzuführen, daß das kommunikative Klima nicht nur von den Dispositionen der Interaktionspartner abhängt, sondern auch von den Kommunikationsbedingungen: In stark nachgefragten Studiengängen erschwert die große Zahl von Studierenden einen intensiveren Kontakt zu den Lehrenden.¹⁾ Kontrolliert man den Einfluß der Studierendenzahl über die in der Absolventenstudie gestellte Frage, ob die Lehrveranstaltungen häufig überfüllt waren, dann zeigt sich in der Tat der erwartete, allerdings nicht übermäßig große Zusammenhang zwischen der Intensität des Kontaktes zu Lehrenden in einem Studiengang und der durchschnittlichen fachspezifischen Studiendauer: Der partielle Korrelationskoeffizient beläuft sich auf $-0,39$, d. h., daß in einem Studiengang umso kürzer studiert wird, desto positiver das Urteil über den Kontakt zu den Lehrenden im Durchschnitt ausfällt.

Hinsichtlich des insgesamt sehr negativ bewerteten Beratungsangebots und des durchweg gut beurteilten Kontaktes zu Kommilitoninnen und Kommilitonen konnten derartige Zusammenhänge mit der fachspezifischen Studiendauer nicht gefunden werden. Dabei ist allerdings zu bedenken, daß die fehlenden Korrelationen auch Ergebnis der nur geringen Varianz der Merkmale sein können.

Ressourcenausstattung

Im Grundstudium der Betriebswirtschaftslehre sind Vorlesungen mit 800 Studierenden und Übungen mit 250 Teilnehmerinnen und Teilnehmern keine Seltenheit; eine intensive, diskursive Auseinandersetzung mit dem Lehr-/Lernstoff ist in solchen Massenveranstaltungen kaum möglich. In naturwissenschaftlichen Studiengängen werden Plätze für Laborübungen und -praktika zum Teil verlost; Wartezeiten von einem

Semester sind die Folge. Da aufgrund unzureichender Erwerbungsetats die Bibliotheken gezwungen sind, Zeitschriften abzubestellen und auf Neuanschaffungen zu verzichten, müssen Studierende dringend benötigte Literatur immer häufiger über Fernleihe bestellen und dabei zum Teil mehrwöchige Wartezeiten in Kauf nehmen. Daß eine schlechte Ausstattung mit Personal und Sachmitteln zu einer Verlängerung des Studiums führt, ist dann eine naheliegende Vermutung.

Die je nach Studiengang variierenden durchschnittlichen Studiendauern können aber nur zu einem geringen Teil auf fachspezifisch unterschiedliche Studienbedingungen zurückgeführt werden. Von den untersuchten Ausstattungsmerkmalen – Qualität der technischen Ausstattung mit Meßgeräten, Arbeitsmitteln, EDV u. ä., Qualität der Literaturversorgung, Größe der Lehrveranstaltungen und Teilnahmebeschränkungen in Praktika oder Übungen – wies mit einem partiellen Regressionskoeffizienten von $0,33$ und bei Kontrolle der Regelstudienzeit nur die Größe der Lehrveranstaltungen eine nennenswerte Korrelation mit der fachspezifischen mittleren Studiendauer auf.

Studienorientierungen und Arbeitsmarktsituation

Disziplinen lassen sich nicht nur hinsichtlich ihres kommunikativen Klimas, sondern auch im Hinblick auf Studienorientierungen voneinander unterscheiden. Die Studierenden der Fachhochschulstudiengänge sind mit Ausnahme der sozialwissenschaftlichen Fächer durch eine große Ausbildungsorientierung gekennzeichnet; dagegen weisen Studierende der Lehramts-, Magister- und naturwissenschaftlichen Studiengänge an Universitäten eine überdurchschnittlich stark ausgeprägte Bildungsorientierung auf.²⁾ Während diese Orientierungen, wie in Kap. 3.1 gezeigt wurde, nur einen geringen Einfluß auf die individuelle relative Fachstudiendauer haben, ist der Zusammenhang mit der durchschnittlichen Fachstudiendauer in einem Studiengang nicht zu vernachlässigen. Unter Kontrolle der Regelstudienzeit ergaben sich partielle Korrelationen von $0,4$ bzw. $-0,4$. Das heißt: Je größer die Ausbildungsorientierung und je geringer die Bildungsorientierung in einem Fach, desto kürzer die mittlere fachspezifische Studiendauer.

Vergleichbare Zusammenhänge konnten weder für die Einschätzung der Bedeutung eines zügigen Studiums für eine erfolgreiche Stellensuche noch – überraschenderweise – für die Beurteilung der Arbeitsmarktchancen gefunden werden. Dabei ist zu beachten, daß die beruflichen Perspektiven eines Studiengangs über die durchschnittliche Einschätzung der Beschäftigungssi-

¹⁾ Darüber hinaus sind die unterschiedlichen Bewertungsmaßstäbe der Studierenden verschiedener Disziplinen in Rechnung zu stellen.

²⁾ Zur Charakterisierung dieser Orientierungen vgl. Kap. 3.1.

cherheit zum Zeitpunkt der Befragung, d. h. ein bis eineinhalb Jahre nach Studienabschluß, operationalisiert wurden. Für das Ergebnis läßt sich aber auch eine inhaltliche Erklärung anführen: Schlechte Berufsaussichten für die Absolventinnen und Absolventen eines Studiengangs führen nicht automatisch zu einer höheren durchschnittlichen Studiendauer, sondern in einigen Fächern erst dann, wenn weitere studienverlängernde Bedingungen – wie in den Magisterstudiengängen z. B. eine starke Bildungsorientierung, große Studierendenzahlen, ein geringer (wahrgenommener) Stellenwert eines schnellen Studienabschlusses für die Einstellungschancen und ein großer Freiraum in der Gestaltung des Studiums – hinzukommen. In anderen Studiengängen, wie z. B. Maschinenbau (vgl. Minks 1996a), werden bei schlechten Arbeitsmarktchancen an ein zügig absolviertes Erststudium Aufbau-, Zweit- oder Promotionsstudien angehängt.

Gewicht der Einflußfaktoren

Läßt man die bisherigen Erörterungen zu den Einflußgrößen der fachspezifischen Studiendauer Revue passieren, dann ist festzuhalten, daß die Regelstudienzeit am stärksten und die Regelungsichte am zweitstärksten für die durchschnittliche Studiendauer in einem Studiengang verantwortlich sind. Bei einem Bestimmtheitsmaß von 0,78 sind allein auf diese beiden Faktoren 78 % der Varianz der Zielvariablen zurückzuführen. Hält man sie konstant, dann weisen nur noch die Dauer der Examensphase und die Organisation von Praktika außerhalb der Hochschule einen nennenswerten eigenständigen Beitrag zur Erklärung der fachspezifischen Studiendauer auf. Alle vier Prädiktoren zusammen ergeben einen Determinationskoeffizienten von 0,83. Es sind also Merkmale der Studien- und Prüfungsgestaltung bzw. -organisation, die die fachspezifische Studiendauer fast vollständig determinieren.

Für die anderen betrachteten Prädiktoren ergaben sich in der multivariaten Regressionsanalyse keine erwähnenswerten Effekte. Dieses beweist nicht unbedingt deren Irrelevanz für die durchschnittlich in einem Studiengang realisierte Studiendauer. Denn die genannten Merkmale der Studien- und Prüfungsorganisation kovariieren in hohem Maße mit anderen Charakteristika der Studienfächer: Studiengänge mit großen Freiräumen in der Studiengestaltung – man denke z. B. an die Magisterstudiengänge – sind häufig gleichzeitig durch schlechte Arbeitsmarktchancen, große Studierendenzahlen und eine stark ausgeprägte Bildungsorientierung gekennzeichnet; in anderen Studiengängen, z. B. in Medizin sowie den Wirtschaftswissenschaften, tritt eine größere Regelungsichte zusammen mit einer geringen Bildungsorientierung und vergleichsweise guten

Berufsaussichten auf. Es ist u. a. auf dieses, in der Methodenliteratur unter dem Stichwort „Multikollinearität“ diskutierte Phänomen zurückzuführen, daß die anderen berücksichtigten Einflußfaktoren keinen Effekt aufweisen, wenn der Einfluß der Prüfungs- und Studiengestaltung kontrolliert wird.¹⁾

Institutionelle Faktoren und institutionelle Studiendauer

Während in den vorangehenden Abschnitten die Variation der mittleren Studiendauer zwischen den Fächern analysiert wurde, geht es im folgenden um das Phänomen unterschiedlich langer Studiendauern, die in einem Studiengang an verschiedenen Hochschulen zu beobachten sind. Untersucht wird die *relative institutionelle Fachstudiendauer*, d. h. die Differenz zwischen der mittleren Studiendauer in einem Studiengang und der durchschnittlichen Studiendauer, die in diesem Studiengang an einer bestimmten Hochschule realisiert wird. Diese Zielvariable, die negativ wird, wenn an einer Hochschule kürzer als im Durchschnitt studiert wird, und die positive Werte annimmt, wenn die hochschulspezifische Studiendauer über der mittleren Studiendauer des betrachteten Fachs liegt, hat den Vorteil, daß die fachspezifischen Unterschiede in den mittleren Studiendauern kontrolliert werden. Damit ist eine studiengangübergreifende und auf einer soliden Zahl von Beobachtungseinheiten beruhende Betrachtung möglich.

Dieses Vorgehen hat allerdings auch seinen Preis: Wenn ein Einflußfaktor nicht in allen Studiengängen in gleicher Weise zum Tragen kommt, wird sich insgesamt nur ein geringer oder gar kein Effekt zeigen. Um solche Interaktionen aufzudecken, werden Studiengänge, die mit einer größeren Zahl von Hochschulen in der Stichprobe vertreten sind, gesondert betrachtet. Die Ergebnisse dieser fachspezifischen Auswertungen sind allerdings mit Vorsicht zu bewerten, darauf beruhende Aussagen haben allenfalls Tendenzcharakter.

Als unabhängige Variablen werden alle diejenigen Merkmale untersucht, die zur Charakterisierung von Fachbereichen und Hochschulstandorten geeignet und verfügbar sind. Mit Ausnahme der Regelstudienzeit, der Studienorientierungen und der Arbeitsmarktsituation sind dies alle Variablen, die auch zur Analyse der mittleren fachspezifischen Studiendauern herangezogen wurden. Darüber hinaus werden die Größe des

1) Anzumerken ist, daß im vorliegenden Fall die hohe Multikollinearität kaum inhaltlich zu begründen ist: Weder bedingen sich die Variablen gegenseitig, noch messen sie etwas Ähnliches.

Hochschulstandortes, der Hochschule und des Fachbereichs berücksichtigt.

Fächerübergreifend lassen sich nur wenige Faktoren identifizieren, die die institutionelle Variabilität der Studiendauern erklären helfen.¹⁾ Erwähnenswert sind mit einem Korrelationskoeffizienten von 0,27 bzw. 0,28 lediglich die Größe des Hochschulstandortes und die Gesamtdauer des Examens: Je größer der Hochschulort und je länger die Examensphase, desto länger dauert das Studium. Auf beide Variablen zusammen sind 13 % der Varianz der relativen institutionellen Fachstudiendauer zurückzuführen. Alle weiteren Variablen zeigten in den bivariaten Analysen noch schwächere Zusammenhänge; zudem erwiesen sich die Effekte in multivariaten Auswertungen als sehr instabil, so daß sich keine verallgemeinerungsfähigen Aussagen treffen lassen.

Lohnender ist ein Blick auf einzelne Studiengänge. Zunächst ist bemerkenswert, daß die Größe des Hochschulortes nicht in allen Studiengängen einen Einfluß auf die mittlere Studiendauer eines Fachbereichs ausübt. Während für wenig reglementierte Studiengänge ein Korrelationskoeffizient von 0,36 ermittelt wurde, konnte in Studiengängen mit großer Regelungsdichte kein Zusammenhang zwischen relativer institutioneller Fachstudiendauer und Größe des Hochschulortes beobachtet werden. Zu vermuten ist, daß geringe Freiräume in der Studiengestaltung es nicht erlauben, sich z. B. durch das breitere Unterhaltungs- und Jobangebot einer Großstadt vom Studium ablenken zu lassen.²⁾

Bemerkenswert ist zum zweiten, daß sich auf der Ebene einzelner Studiengänge ein sehr viel größerer Teil der Varianz der mittleren Studiendauer durch die betrachteten institutionellen Faktoren erklären läßt und daß der Einfluß von Merkmalen der Ressourcenausstattung, zum Teil auch – sofern diese Variablen überhaupt Varianz aufweisen – von Merkmalen der Stu-

dien- und Prüfungsgestaltung, stärker zum Tragen kommt. Die 15 betrachteten Maschinenbaustudiengänge an Fachhochschulen z. B. unterscheiden sich in ihren mittleren Studiendauern zu einem nicht unerheblichen Teil aufgrund ihres unterschiedlichen Beratungsangebotes (Korrelationskoeffizient: 0,44). In den Naturwissenschaften spielen erwartungsgemäß Teilnahmebeschränkungen bei Übungen und Praktika, in den ingenieurwissenschaftlichen Universitätsstudiengängen die Organisation von Praktika außerhalb der Hochschule eine nicht unerhebliche Rolle. Und in den Rechtswissenschaften, die mit neun Fachbereichen in der Stichprobe vertreten sind, hängt die mittlere Studiendauer eines Fachbereichs entscheidend von der lokalen Literaturversorgung ab (Korrelationskoeffizient: 0,6). Zusammen mit der noch bedeutenderen Frage, ob die Prüfungsanforderungen klar definiert sind (Korrelationskoeffizient: 0,7), erklärt dieser Faktor 74 % der Varianz der fachbereichsspezifischen Studiendauern. Die Schwierigkeiten der Jura-Studierenden, auf wichtige Literatur zugreifen zu können, sind notorisch. Von allen universitären Studiengängen bewerten die Absolventinnen und Absolventen der Rechtswissenschaft die Literaturversorgung am schlechtesten (vgl. Minks/Bathke 1995: 49); daß wichtige Gesetzeswerke und -kommentare versteckt oder gestohlen sind, gehört zum Studienalltag. Wie stark diese Rahmenbedingung des Studiums die Studiendauer beeinflusst, war bislang aber unbekannt.

Auch wenn dieses Ergebnis sehr plausibel erscheint, stehen die berichteten Resultate aufgrund der extrem kleinen Fallzahlen und instabiler, zum Teil unplausibler Schätzergebnisse insgesamt unter großen Vorbehalten. Erst die Berücksichtigung einer größeren Zahl von Fachbereichen würde allgemeingültige Aussagen über die Determinanten der institutionellen Variabilität der Fachstudiendauern zulassen. Relativ gesicherte Aussagen liegen zum Einfluß der *formalen* Prüfungs- und Studienorganisation vor (vgl. Helberger/Schulz 1987, Helberger/ Kreimeyer/Räbiger 1988). In Erweiterung dieser Untersuchungen wäre es nun interessant, in größerem Umfang auch die *informelle* Prüfungs- und Studiengestaltung sowie Merkmale der Ausstattung und Kommunikation an den Fachbereichen zu untersuchen.

Institutionelle Faktoren und relative individuelle Studiendauer

Da die relative (individuelle) Fachstudiendauer als Abweichung von der durchschnittlichen, an einer Hochschule und in einem Studiengang realisierten Studiendauer definiert ist und somit fachbereichs- und fachspezifische Einflüsse weitgehend konstant gehalten

1) Dabei ist zu bedenken, daß hochschulspezifische Unterschiede in der inhaltlichen Ausgestaltung eines Studiengangs (z. B. hinsichtlich der Stofffülle), die – wie Christof Helberger und Ulrich Schulz (1987) gezeigt haben –, nicht unwesentlich für die in einem Studiengang und einer Hochschule durchschnittlich erreichte Fachstudiendauer ist, mit der HIS-Absolventenbefragung nicht erfaßt wurden.

2) Die Größe des Hochschulortes kann als Indikator für so unterschiedliche Einflüsse wie ein breites, möglicherweise vom Studium ablenkendes Freizeit- und Kulturangebot, höhere Lebenshaltungskosten und ein größeres Angebot an studentischen Jobs, eine unpersönliche Atmosphäre, die evtl. psychische Probleme hervorrufen kann, lange Wegezeiten und eine angespannte Situation auf dem Wohnungsmarkt mit der Folge eines größeren Zeitaufwands für die Wohnungssuche betrachtet werden (vgl. Helberger/Schulz 1987: 40 f., Hornbostel 1990: 25).

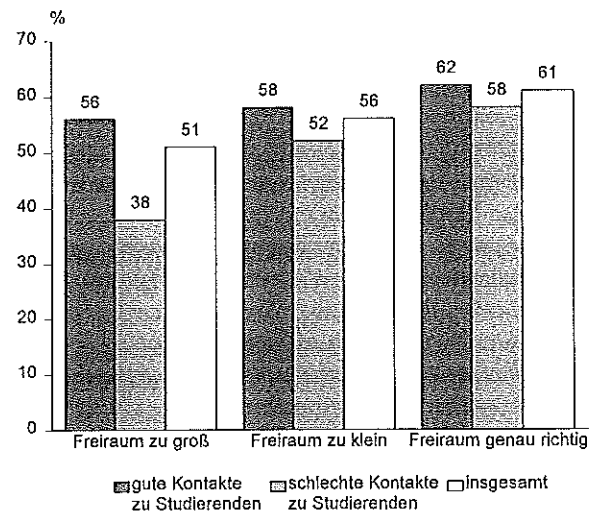
werden, können erwartungsgemäß keine starken Effekte der von den Befragten beschriebenen institutionellen Merkmale beobachtet werden. Allerdings zeigt sich bei fast allen untersuchten Variablen ein signifikanter Zusammenhang mit der relativen individuellen Fachstudiendauer: Befragte, die im Examen die Erfahrung machten, daß das Bestehen Glückssache war, daß die Anforderungen nicht klar definiert waren, daß sie nicht ihr wirkliches Leistungsvermögen zeigen konnten, daß die Anforderungen unrealistisch hoch waren und in den Noten die gezeigten Leistungen nicht zum Ausdruck kamen, studieren etwas länger als Absolventinnen und Absolventen mit positiveren Prüfungserfahrungen. So haben z. B. nur 54 % der Befragten, die die Examensanforderungen als nicht klar definiert beurteilen, unterdurchschnittlich lange studiert. In der Vergleichsgruppe (klare Definition der Prüfungsanforderungen) beträgt dagegen der Anteil „schneller“ Studierender 60 %. Und je nachdem, ob die Examensanforderungen als unrealistisch hoch eingeschätzt werden oder nicht, ist ein Anteil „schneller“ Studierender von 51 % bzw. 60 % zu beobachten.¹⁾ Etwas kürzere Studiendauern werden auch bei einer guten terminlichen Koordination der Lehrveranstaltungen (Anteil „schneller“ Studierender: 60 % gegenüber 56 % bei einer schlechten zeitlichen Abstimmung des Lehrangebots), einer guten Organisation von Praktika außerhalb der Hochschule (Anteile „schneller“ Studierender: 61 % vs. 56 %), einem guten Beratungsangebot (62 % vs. 56 %), guten Kontakten zu Studierenden (60 % vs. 52 %) und Lehrenden (60 % vs. 56 %) sowie bei angemessenen Veranstaltungsgrößen (Anteil „schneller“ Studierender: 60 %, bei teilweise angemessen/teilweise überfüllt: 58 %, bei meist überfüllt: 53 %) erreicht.

Wie gesagt: Die aufgeführten Zusammenhänge sind zwar signifikant, aber nur sehr schwach. Eine etwas stärkere Beziehung zur relativen Fachstudiendauer weist dagegen die Einschätzung des Gestaltungsspielraums im Studium auf (vgl. Abb. 3.14): Die längsten Studiendauern sind bei Studierenden zu beobachten, die die Regelungsdichte als zu gering empfinden (Anteil „schneller“ Studierender: 51 %); erheblich kürzer wird studiert, wenn der Freiraum in der Studiengestaltung als genau richtig beurteilt wird (Anteil „schneller“ Studierender: 61 %). Erklärbar ist dieser Zusammenhang dadurch, daß eine als zu gering empfundene Reglementierung des Studiums auf Orientierungsschwierigkeiten hindeutet, die zu Zeitverlusten führen und – dieses ist eine interessante Wechselwirkung mit den

1) Es ist allerdings nicht eindeutig entscheidbar, ob „schnelle“ und „langsame“ Absolventinnen und Absolventen tatsächlich unterschiedlichen Prüfungsbedingungen ausgesetzt waren oder ob Befragte, die überdurchschnittlich viel Zeit bis zum Studienabschluß benötigen, die Examensphase negativer bewerten und somit die Ursachen für ein langes Studium externalisieren.

Kommunikationsmöglichkeiten an der Hochschule – bei ungenügenden Kontakten zu anderen Studierenden potenziert werden. Wie oben erwähnt und Abb. 3.14 veranschaulicht, verlängern schlechte Kontakte zu Kommilitoninnen und Kommilitonen generell das Studium; besonders stark wirken sie sich aber bei einem als zu groß empfundenen Gestaltungsspielraum aus. Ein engmaschiges Netz sozialer Beziehungen wirkt dagegen als Ersatz für die seitens der Studien- und Prüfungsordnung nicht erfüllten Orientierungsfunktion.

Abb. 3.14 Relative Fachstudiendauer nach Einschätzung des Freiraums in der Studiengestaltung und der Kontakte zu Kommilitoninnen und Kommilitonen¹⁾ (Anteil der Befragten mit unterdurchschnittlich langer Fachstudiendauer; in %)



HIS-Absolventenstudie 92/93

1) gute Kontakte: Werte 1 und 2 der 5-stufigen von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „ungenügend“ reichenden Skala; schlechte Kontakte: Werte 4 und 5

Ebenfalls relativ stark ist der Zusammenhang zwischen Berufsaussichten und relativer Fachstudiendauer: Von den Absolventinnen und Absolventen, die ihre beruflichen Perspektiven, genauer: die Beschäftigungssicherheit, als gut einschätzen, haben 62 % unterdurchschnittlich lange studiert; bei ungünstiger Beurteilung der Arbeitsmarkchancen beträgt der Anteil „schneller“ Studierender dagegen nur 48 %. Da allerdings, wie noch zu zeigen sein wird, die Studiendauer für den Berufseintritt und die berufliche Integration nicht bedeutungslos ist und die Einschätzung der beruflichen Perspektiven aufgrund der mit dem Berufsstart gemachten Erfahrungen erfolgt, kann hier keine eindeutige Aussage zur Wirkungsrichtung gemacht werden. Es ist genauso gut möglich, daß die Berufsaussichten negativ

eingeschätzt werden, weil der Berufsstart aufgrund langer Studienzeiten problematisch verlief.

3.3 Interaktionen und Gewicht institutioneller und individueller Faktoren

Interaktionen zwischen institutionellen und individuellen Faktoren

Schon die Untersuchung des Einflusses individueller Faktoren auf die Studiendauer gab an verschiedenen Punkten Hinweise auf Wechselwirkungen zwischen personenbezogenen und institutionellen Faktoren. So zeigten sich unterschiedliche Zusammenhänge zwischen Studiendauer und sozialer Herkunft je nachdem, welche Hochschulart (Fachhochschule oder Universität) besucht wurde. Angesichts dieses Ergebnisses wurde vermutet, daß Studierende aus verschiedenen Herkunftsgruppen auf bestimmte fach- und hochschulspezifische Gegebenheiten in unterschiedlicher Weise reagieren. Daran schließt sich die allgemeinere, im folgenden zu behandelnde Frage an, unter welchen institutionellen/strukturellen Bedingungen welche personenbezogenen Faktoren zu kürzeren bzw. längeren Studiendauern führen.

Die Vielzahl der erhobenen Merkmale erlaubt es nicht, alle denkbaren Interaktionen zu analysieren und ungezielt nach interessanten Befunden zu suchen. Statt dessen wurde eine von inhaltlichen/theoretischen Überlegungen gelenkte Auswahl getroffen, bei der auf der individuellen Ebene die Faktoren Geschlecht und soziale Herkunft in den Blick gerieten. Zielvariable ist wiederum die relative Fachstudiendauer der Befragten.

Die Hypothesen zu den Wechselwirkungen von Geschlecht und institutionellen Faktoren auf die Studiendauer richten sich vorrangig auf die kommunikative Dimension der Hochschulumwelt. Es war vermutet worden, daß Frauen in stärkerem Maße als Männer einer besonderen Ermutigung und eines intakten sozialen Netzes an der Hochschule bedürfen, um im Studium erfolgreich zu sein, und daß mangelnde soziale Unterstützung bei Frauen eher zur Verlängerung des Studiums führt als bei Männern. In der Tat offenbaren die Ergebnisse der HIS-Absolventenstudie entsprechende Tendenzen: Zwar wirkt sich der Kontakt zu Kommilitoninnen und Kommilitonen bei Männern und Frauen nicht unterschiedlich aus, anders sieht es allerdings hinsichtlich des Kontaktes zu Lehrenden und des Bera-

tungsangebotes aus. Schlechte Kontakte zu Lehrenden und ein ungenügendes Beratungsangebot wirken sich bei Frauen in zwar nur geringfügig, aber signifikant stärkerem Maße studienzeitverlängernd aus als bei Männern.¹⁾

Angesichts eines geringeren Vertrauens in die eigene Leistungsfähigkeit war auch vermutet worden, daß unklar definierte und sehr hohe Prüfungsanforderungen Frauen stärker verunsichern als Männer und daß deshalb die Art der Prüfungsgestaltung bei Frauen größere Auswirkungen auf die Studiendauer hat. Diese Hypothese hielt aber einer empirischen Überprüfung nicht stand.

Wenn es zutrifft, daß Studierenden niedriger sozialer Herkunft das akademische Milieu fremder ist als Akademikerkindern und sie deshalb in stärkerem Maße auf Orientierungshilfen angewiesen sind, dann ist nicht auszuschließen, daß bei ihnen das Ausmaß an Kontakten zu Lehrenden und Studierenden, das Beratungsangebot und die Regelungsichte für die Bewältigung des Studiums und damit für die Studiendauer eine größere Rolle spielt. Die in Tab. 3.15 präsentierten Ergebnisse bestätigen diese Vermutung: Wird der Kontakt zu Studierenden als gut beurteilt, dann schließen 60 % der Absolventinnen und Absolventen hoher sozialer Herkunft und 56 % der Studierenden aus der niedrigen Herkunftsgruppe ihr Studium überdurchschnittlich schnell ab. Bei mittelmäßigen bis schlechten Kontakten vergrößert sich die Prozentsatzdifferenz zwischen den betrachteten Gruppen auf acht Prozentpunkte: Nur noch 48 % der Studierenden niedriger sozialer Herkunft gegenüber 56 % der Akademikerkinder zählen zu den „schnellen“ Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Ähnliche, allerdings schwächere Interaktionseffekte lassen sich auch für die Beurteilung des Beratungsangebotes feststellen, während die Intensität des Kontaktes zu Lehrenden eine stärker differenzierende Wirkung auf die Studiendauer hat: Bei guten sozialen Beziehungen sind keine Differenzen in den Studiendauern der verschiedenen Herkunftsgruppen zu beobachten. Bei mittelmäßigen bis schlechten Kontakten allerdings studieren Absolventinnen und Absolventen niedriger sozialer Herkunft erheblich länger als Studierende der hohen Herkunftsgruppe, bei denen der Kontakt zu Lehrenden keine Rolle für die Studiendauer spielt. In allen Herkunftsgruppen verlängert sich die Studiendauer, wenn der Freiraum in der Studiengestaltung als zu klein, vor allem aber, wenn er als zu groß empfunden wird. Besonders negativ aber wirkt sich eine geringe Regelungsichte bei Studierenden niedriger sozialer Herkunft aus.

1) Ob die Interaktionswirkungen signifikant sind, wurde mittels einer Varianzanalyse überprüft.

Tab. 3.15 Relative Fachstudiendauer nach sozialer Herkunft sowie Kontakt zu Lehrenden und Studierenden, Beratungsangebot und Freiraum in der Studiengestaltung (Anteil der Befragten mit unterdurchschnittlich langer Fachstudiendauer; in %)

		Herkunftsgruppe		
		niedrig	mittel	hoch
Kontakt zu Studierenden ¹⁾	gut	56	59	60
	mittel/schlecht	48	53	56
Kontakt zu Lehrenden ¹⁾	gut	58	60	59
	mittel/schlecht	50	56	60
Beratungsangebot ¹⁾	gut	59	59	62
	mittel/schlecht	53	57	58
Freiraum in der Studiengestaltung	genau richtig	58	60	64
	zu klein	55	57	57
	zu groß	43	53	52

HIS-Absolventenstudie 92/93

1) Die Werte 1 (= sehr gut) und 2 der fünfstufigen Antwortskala wurden zu „gut“, die Werte 3, 4 und 5 (= ungenügend) zu „mittel/schlecht“ zusammengefaßt.

Gewicht institutioneller und individueller Faktoren

Die vorangegangenen Analysen haben aufgezeigt, daß sowohl personenbezogene Merkmale als auch solche der Disziplinen, Fachbereiche und Hochschulstandorte die Studiendauer beeinflussen. Deutlich wurde auch, daß institutionelle Faktoren nicht bei allen Studierenden in gleicher Weise auf die Länge des Studiums wirken: Bei Frauen führt ein ungünstiges Kommunikationsklima eher zu einer Studienzeitverlängerung als bei Männern; im Hinblick auf die Studiendauer reagieren Studierende niedriger sozialer Herkunft auf ein grobmaschiges soziales Netz und eine geringe Regungsdichte stärker als Studierende aus der hohen Herkunftsgruppe. Bleibt als letztes zu fragen, welches Faktorenbündel für die Studiendauer die größere Rolle spielt.

Um diese Frage zu beantworten, wurden eine Regression der absoluten Fachstudiendauer der Befragten auf die erhobenen personenbezogenen sowie fach-, fachbereichs-, hochschul- und standortbezogenen Merkmale durchgeführt und die Veränderung des Bestimmtheitsmaßes R^2 bei Einbezug der individuellen resp. institutionellen Faktoren berechnet. Auf diese Weise läßt sich klären, welcher Variablenkomplex die Fachstudiendauer stärker linear determiniert. In Tab. 3.16 werden die Ergebnisse der Regressionsanalyse berichtet. Aufgeführt sind nur die signifikanten Effekte (Irrtumswahrscheinlichkeit: 0,01).

Betrachtet man die Effekte der einzelnen Variablen und vergleicht sie mit den in Kap. 3.1 und 3.2 dargestellten Ergebnissen der Einzelanalysen, dann sind einige Abweichungen festzustellen. Diese Differenzen sind auf zwei Umstände zurückzuführen: Erstens wird hier aufgrund der besonderen Fragestellung eine andere Zielvariable, die absolute Fachstudiendauer der befragten Absolventinnen und Absolventen, untersucht. Zweitens verändern sich die geschätzten Regressionsparameter mit dem analysierten Modell, d. h. mit den einbezogenen unabhängigen Variablen. Daß sich der Effekt des Merkmals „Bedeutung eines zügigen Studiums für die erfolgreiche Stellensuche“ verringert hat, ist z. B. durch die gleichzeitige Betrachtung der Art des Hochschulabschlusses erklärbar. Da sich Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulstudiengängen auf der einen und von universitären Studiengängen auf der anderen Seite in der Beurteilung der Bedeutung eines kurzen Studiums für den Berufseintritt unterscheiden, wird ein Teil des Effekts der Variable „zügiges Studium“ von der Art des Hochschulabschlusses absorbiert. Angesichts der Besonderheiten der Modellspezifikation ist aber insgesamt die Stabilität der Resultate bemerkenswert: In Übereinstimmung mit den in Kap. 3.2 getroffenen Aussagen zu den Einflußgrößen der fachspezifischen Studiendauer, d. h. der mittleren Studiendauer eines Studiengangs, erweisen sich auch hier die Regelstudienzeit, der Freiraum in der Studiengestaltung, die Länge der Examensphase und die Art des Hochschulabschlusses als bedeutsamste institutio-

nelle Einflußfaktoren. Auf Seiten der individuellen Bestimmungsgrößen der Studiendauer behält das Merkmal „informelle Studienunterbrechung“ das größte Gewicht. Abgesehen von einigen Interaktionseffekten

sind darüber hinaus alle individuellen Faktoren signifikant, die auch bei der Analyse der relativen individuellen Fachstudiendauer mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von maximal 0,1 % von null verschieden waren.

Tab. 3.16 Multiple Regression der absoluten Fachstudiendauer auf individuelle und institutionelle Einflußgrößen (unstandardisierte und standardisierte Regressionskoeffizienten)

unabhängige Variable	unstandard.	standard.
institutionelle Faktoren		
Regelstudienzeit	0,67	0,30
Universitätsabschluß ¹⁾	1,27	0,20
<u>Freiraum in der Studiengestaltung:</u> ²⁾		
– zu klein	–0,71	–0,11
– genau richtig	–0,43	–0,07
zu lange Gesamtdauer des Examens ³⁾	–0,22	–0,10
Ich konnte im Examen nicht mein wirkliches Leistungsvermögen zeigen ³⁾	0,14	0,06
Bestehen des Examens war Glückssache ³⁾	0,16	0,05
Beschäftigungssicherheit ⁴⁾	0,14	0,05
Größe der Hochschule (in Tsd.)	0,01	0,05
Organisation von Praktika außerhalb der Hochschule ⁵⁾	0,15	0,05
Kontakte zu Kommilitoninnen und Kommilitonen ³⁾	0,07	0,03
individuelle Faktoren		
informelle Studienunterbrechung ⁶⁾	2,39	0,25
Anteil der Erwerbstät. an Studienfinanzierung (Studienmitte)	0,01	0,13
Alter bei Erstimmatrikulation	–0,13	–0,10
Prüfungswiederholung im Examen ⁶⁾	0,97	0,09
Prüfungswiederholung im Studium ⁶⁾	0,49	0,08
Kinder ⁶⁾	0,79	0,08
Bedeutung des zügigen Studiums für erfolgreiche Stellensuche ⁶⁾	0,23	0,07
Durchschnittsnote im Reifezeugnis	0,35	0,07
Gesamtnote im Examen ⁶⁾	0,33	0,06
finanzielle Situation während des Studiums ⁶⁾	0,16	0,06
Berufsausbildung nach Erwerb der Hochschulreife ⁷⁾	–0,45	–0,05
<u>hohe soziale Herkunft:</u> ⁸⁾		
– bei Fachhochschul-Diplom	0,35	0,05
– bei Universitätsabschluß	–0,55	–0,08
R ² insgesamt	0,48	
Veränderung des R ² bei Einbezug institutioneller Faktoren	0,20	
Veränderung des R ² bei Einbezug individueller Faktoren	0,17	

HIS-Absolventenstudie 92/93

1) 0/1-kodierte Dummyvariable: 1 = Universitätsabschluß; 0 = Fachhochschulabschluß (Referenzkategorie)

2) zwei 0/1-kodierte Dummyvariablen; Referenzkategorie: zu großer Freiraum in der Studiengestaltung

3) fünfstufige Skala mit 1 = trifft vollkommen zu; 5 = trifft gar nicht zu

4) fünfstufige Skala mit 1 = sehr gut; 5 = sehr schlecht

5) fünfstufige Skala mit 1 = sehr gut; 5 = ungenügend

6) vgl. die Fußnoten zu Tab. 3.13

7) 0/1-kodierte Dummyvariable: 1 = Berufsausbildung nach Erwerb der Hochschulreife; 0 = keine Berufsausbildung bzw. Berufsausbildung vor/mit Erwerb der Hochschulreife (Referenzkategorie)

8) 0/1-kodierte Dummyvariable: 1 = hohe Herkunftsgruppe; 0 = mittlere und niedrige Herkunftsgruppe (Referenzkategorie)

Mehr als die geschätzten Regressionsparameter der einzelnen Kovariaten interessiert im vorliegenden Untersuchungskontext, welcher Merkmalskomplex einen höheren Beitrag zur Erklärung der Fachstudiendauer leistet. Aufschluß darüber gibt der Zuwachs des Determinationskoeffizienten R^2 , der bei zusätzlicher Berücksichtigung der einzelnen Ursachenbündel zu verzeichnen ist: Das Bestimmtheitsmaß erhöht sich um 0,2, wenn zusätzlich zu den individuellen Faktoren die institutionellen Merkmale in das Regressionsmodell einbezogen werden, d. h., daß mit institutionellen Merkmalen weitere 20 % der Varianz der Fachstudiendauer statistisch erklärt werden können. Umgekehrt, d. h. bei zusätzlicher Berücksichtigung der personenbezogenen Variablen, ergibt sich nur ein Zuwachs von 0,17. Aufgrund dieser Analyse läßt sich der Schluß ziehen, daß Merkmale des Fachs, der Hochschule und des Fachbereichs für die Länge des Studiums eine geringfügig größere Rolle spielen als individuelle Faktoren.

Zwar erweist sich diese Aussage auch dann noch als zutreffend, wenn hinsichtlich ihrer kausalen Anordnung fragwürdige Variablen wie „Bestehen des Examins war Glücksache“, „Ich konnte im Examen nicht mein wirkliches Leistungsvermögen zeigen“ und „Beschäftigungssicherheit“¹⁾ aus der Regressionsrechnung ausgeschlossen werden. Dennoch wäre es vermessen, die Allgemeingültigkeit dieser Schlußfolgerung zu behaupten. Die Aussage bezieht sich ausschließlich auf die erhobenen Merkmale. Da – wie oben dargestellt – nur ein geringer Teil der Varianz der relativen Fachstudiendauer auf die erfaßten individuellen Faktoren zurückzuführen ist, kann sich das Bild schlagartig ändern, wenn es gelingt, weitere, für die Studiendauer bedeutsame personenbezogene Merkmale zu identifizieren.

Für eine möglichst vollständige Aufklärung des Phänomens Studiendauer wären eigens für diese Fragestellung konzipierte Untersuchungen notwendig; die HIS-Absolventenstudie bietet aber eine weitere Möglichkeit, sich einer Antwort auf die hier interessierende Frage anzunähern.

Der zum Abschluß der Analyse der Ursachen unterschiedlich langer Studiendauern vorgestellte Weg, das Gewicht institutioneller und individueller Faktoren zu bestimmen, bedient sich einer Hilfskonstruktion und greift darauf zurück, daß sich die Fachstudiendauer der Hochschulabsolventinnen und -absolventen additiv aus der durchschnittlichen Fachstudiendauer des absolvierten Studiengangs (fachspezifische Studiendauer), der institutionellen Fachstudiendauer und der relativen (individuellen) Fachstudiendauer zusammensetzt. Mit diesen drei Variablen ist die Fachstudiendauer vollständig

determiniert. Unter der Voraussetzung, daß die relative (individuelle) Fachstudiendauer weitestgehend individuelle Einflußgrößen der Studiendauer repräsentiert und daß die fachspezifische und institutionelle Fachstudiendauer für außerindividuelle Ursachen stehen, müßte sich durch eine Regression der Fachstudiendauer auf diese drei Variablen das Gewicht institutioneller und individueller Faktoren bestimmen lassen.

Die Ergebnisse einer solchen Regression deuten auf ein Übergewicht personenbezogener Merkmale hin: Während sich der zur relativen Fachstudiendauer ausgewiesene standardisierte Regressionskoeffizient auf 0,79 beläuft, erreichen die Parameterschätzungen für die fachspezifische und institutionelle Studiendauer Werte von 0,6 bzw. 0,34. Bei Einbezug der relativen Fachstudiendauer ergibt sich ein Zuwachs des Determinationskoeffizienten von 0,61, bei zusätzlicher Berücksichtigung der fachspezifischen und institutionellen Studiendauer ein Zuwachs von 0,47.

Dieses Ergebnis, das auf einer Stichprobe von knapp 10.000 Hochschulabsolventinnen und -absolventen eines einzigen Prüfungsjahrgangs beruht, steht im Widerspruch zu vorherigen Analyse. Die Frage, welches Faktorenbündel die Studiendauer stärker beeinflusst, muß aufgrund der vorhandenen Datenlage unbeantwortet bleiben. Um zu gesicherten Aussagen zu gelangen, wären zum einen weitere, speziell auf das Problem der Studiendauer zugeschnittene Untersuchungen notwendig. Da, wie in Kap. 2 erläutert, das Sample hinsichtlich der Studiendauer nicht für alle Studiengänge repräsentativ ist und da – auch dieses wurde an anderer Stelle schon erwähnt – die institutionellen Studiendauern von Jahr zu Jahr erheblich schwanken können, wäre es zum anderen wünschenswert, eine entsprechende Analyse für die Gesamtheit der Absolventinnen und Absolventen und für über mehrere Prüfungsjahrgänge gemittelte institutionelle Studiendauern durchzuführen.

4. Studiendauer und Berufseintritt

Lange Studiendauern werden von Arbeitgebern als Zeichen für Leistungsschwäche und als Beleg für ungünstige Arbeitsstile angesehen; jüngere Hochschulabsolventinnen und -absolventen werden laut Aussage von Beschäftigern bei Einstellungen bevorzugt berücksichtigt, weil sie im Vergleich zu älteren Mitbewerberinnen und -bewerbern als lernfähiger, mobiler, belastbarer, flexibler und kreativer sowie als in höherem Maße einsatz-, verantwortungs- und risikobereit gelten (vgl. Teichler/Buttgereit/Holtkamp 1984: 98 f.). Keine Frage: Auch wenn die Zahl der studierten Semester nicht das zentrale und alleinige Kriterium bei der

1) Vgl. die kritischen Anmerkungen in Kap. 3.2.

Rekrutierung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ist und eine Studienverlängerung bei Angabe überzeugender Begründungen mehrheitlich akzeptiert wird (vgl.

ebd.: 101; Konegen-Grenier/List 1993: 60), genießt ein zügiges Studium bei Arbeitgebern eine hohe Wertschätzung.

Tab. 4.1 Einschätzung der Wichtigkeit verschiedener Aspekte für eine erfolgreiche Stellensuche (Anteil der Befragten, die den jeweiligen Aspekt als wichtig bzw. sehr wichtig einschätzen; in %)

Einstellungskriterium	Absolventenjahrgang 92/93	Absolventenjahrgang 88/89
geschicktes Auftreten, psychologisches Geschick	89	81
Nachweis von beruflicher Praxis	88	77
sprachliche Gewandtheit	86	75
guter Überblick über das Fachgebiet	77	74
zügiges Studium	66	50
EDV-Kenntnisse	64	52
persönliche Beziehungen	60	46
Examensnote	58	51
fachübergreifende Qualifikationen	56	44
Fremdsprachenkenntnisse	55	41
besondere fachliche Spezialisierung im Studium	41	31
Qualität der Diplomarbeit	41	36
Auslandserfahrung	37	26
das „richtige“ Geschlecht	31	37
Bereitschaft, im Ausland zu arbeiten	30	24
finanzielle Abstriche in Kauf nehmen	28	— ¹⁾
Ruf der Hochschule	25	22
politisches/soziales/gesellschaftliches Engagement	21	17
Ruf des Professors, bei dem man studiert hat	12	11

HIS-Absolventenstudie 92/93 und 88/89

1) nicht erhoben

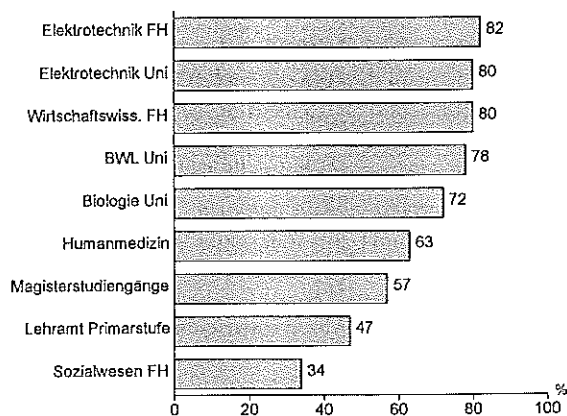
Die Bedeutung eines schnellen Studienabschlusses für den Berufseintritt wird in ähnlicher Weise auch von Studierenden und Hochschulabsolventinnen und -absolventen wahrgenommen: Zwar spielen aus ihrer Sicht fachliche Gesichtspunkte (guter Überblick über das Fachgebiet), Berufserfahrung und die Frage, wie man sich in Vorstellungsgesprächen „verkauft“ (geschicktes Auftreten, sprachliche Gewandtheit), für die Einstellungschancen die mit Abstand größte Rolle, aber immerhin zwei Drittel halten ein zügiges Studium für wichtig bzw. sehr wichtig, um bei der Stellensuche Erfolg zu haben (s. Tab. 4.1). In der Rangfolge der wahrgenommenen Rekrutierungskriterien nimmt damit die Studiendauer den fünften Platz ein. Vier Jahre zuvor wurde diesem Aspekt erheblich weniger Gewicht beigemessen:¹⁾ Nur 50 % der Absolventinnen und Ab-

solventen des Prüfungsjahrgangs 1988/89 schrieben der Studiendauer eine hohe Bedeutung für eine erfolgreiche Stellensuche zu. Zwar erfuhren zwischen den befragten Jahrgängen alle vorgegebenen Erfolgskriterien einen Bedeutungszuwachs – dieses kann als Anzeichen für eine kritischer gewordene Arbeitsmarktsituation angesehen werden –, die höchste „Wertsteigerung“ ist aber bei der Studiendauer zu verzeichnen. Die Wichtigkeit eines zügigen Studiums für den Berufseintritt wird von den Absolventinnen und Absolventen verschiedener Studiengänge höchst unterschiedlich bewertet (s. Abb. 4.2): In den betrachteten ingenieur- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern kommt diesem Aspekt eine herausragende Bedeutung zu; hier spielt er sogar noch eine größere Rolle als ein guter Überblick über das Fachgebiet. Ein weit unterdurchschnittlicher Stellenwert wird der Studiendauer dagegen in den Magisterstudiengängen, dem Lehramts-

1) Befragt wurden gut 12.000 Hochschulabsolventinnen und -absolventen.

studiengang Primarstufe und den Fachhochschulstudiengängen des Sozialwesens eingeräumt. Die Absolventinnen und Absolventen der letztgenannten Fächer halten sogar den ansonsten als wenig entscheidend eingeschätzten Ruf der Hochschule, an der das Studium abgeschlossen wurde, für wichtiger als ein zügiges Studium. Auffällig an diesem Gefälle in der Beurteilung der Studiendauer als Einstellungskriterium von Arbeitgebern ist, daß ein kurzes Studium vor allem dann als wichtig eingeschätzt wird, wenn Hochschulabsolventinnen und -absolventen primär in der privaten Wirtschaft beschäftigt werden. Sind die Beschäftigungsfelder vorwiegend auf den öffentlichen Dienst ausgerichtet, wird der Studiendauer ein deutlich geringerer Wert für die Einstellungschancen beigemessen.

Abb. 4.2 Einschätzung der Wichtigkeit eines zügigen Studiums für eine erfolgreiche Stellensuche nach Studiengang des ersten Hochschulabschlusses (Anteil der Befragten, die ein zügiges Studium als wichtig bzw. sehr wichtig einschätzen; in %)



HIS-Absolventenstudie 92/93

Die Äußerungen von Arbeitgebern und Hochschulabsolventinnen und -absolventen zur (wahrgenommenen) Bedeutung von Rekrutierungskriterien sind eine Sache; auf einem anderen Blatt steht die Frage, ob ein kurzes Studium tatsächlich die Berufschancen verbessert. Aufgrund der Ergebnisse einer Befragung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die in den Studienjahren 1983/84 und 1984/85 ihr Studium abgeschlossen hatten, kamen Ulrich Teichler und Harald Schomburg (1988: 168) noch zu dem Schluß: „Die Analyse der Berufssituation zwei Jahre nach Hochschulabschluß erweckt Zweifel, ob ein relativ zügiges Studium und ein relativ geringes Alter bei Studienabschluß für die Berufschancen ein solches Gewicht hat, wie man es nach den Vorstellungen von Personallei-

tern und z. T. auch den Vorstellungen der Studierenden und Absolventen glauben könnte. Sprachen solche Vorstellungen diesen beiden Kriterien ein gewisses, allerdings untergeordnetes Gewicht zu, so kann das Gewicht des Alters bei Studienabschluß und der Studiendauer für den Berufserfolg zwei Jahre nach Studienabschluß nur noch als zumeist marginal bezeichnet werden.“ In der Zwischenzeit ist allerdings die Diskussion um das Problem langer Studiendauern und eines hohen Berufseintrittsalters in großer Breite fortgesetzt worden; Arbeitgeber und Studierende sind für dieses Problem in hohem Maße sensibilisiert. Und so wie sich die *wahrgenommene* Bedeutung der Studiendauer als Kriterium für den Studien- und als Prädiktor für den Berufserfolg geändert hat, so dürfte sich auch ihre *tatsächliche* Bedeutung für die Berufseinmündung und berufliche Integration erhöht haben.

Dieser Vermutung wird im folgenden durch eine Untersuchung sowohl von objektiven Merkmalen als auch von subjektiven Bewertungen der Übergangsphase und des Berufsstarts nachgegangen.

4.1 Der Übergang zwischen Studium und Beruf

Die Phase des Übergangs von der Hochschule in den Beruf läßt sich durch mehrere Parameter beschreiben, deren Untersuchung Aufschluß darüber gibt, wie schwierig oder wie unproblematisch der Prozeß der beruflichen Einmündung verläuft und ob das Ausmaß der Übergangsprobleme mit der Studiendauer zusammenhängt. Aus der Vielzahl der erhobenen, die Übergangsphase charakterisierenden Merkmale werden im folgenden der Übergang in die erste reguläre Erwerbstätigkeit, Probleme bei der Stellensuche sowie das Bewerbungsverhalten und die Bewerbungschancen (Anzahl von Bewerbungen und Einstellungsgesprächen) eingehender analysiert.

Der Übergang in die erste reguläre Erwerbstätigkeit

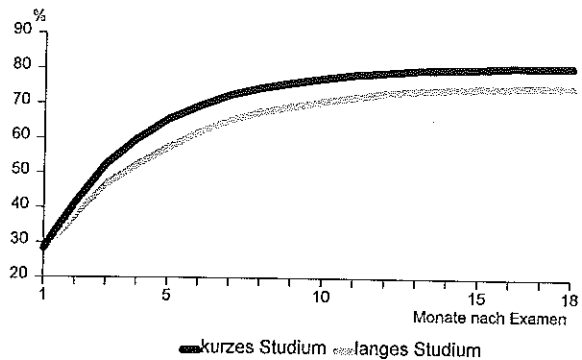
Um den Übergang vom Studium in das Berufsleben und in andere Tätigkeitsbereiche nachvollziehen zu können, wurden die Befragten gebeten, den Verlauf ihrer Tätigkeiten seit dem ersten Studienabschluß möglichst genau zu beschreiben. Angegeben werden sollten u. a. die Art der Tätigkeit (z. B. reguläre Erwerbstätigkeit, Jobben, weiteres Studium, Promotion, Arbeitslosigkeit, zweite Ausbildungsphase, Familienarbeit) sowie deren Beginn und Ende. An den so erfaßten Tätigkeitsverläufen, die einen Zeitraum von bis zu 18 Monaten nach Erreichen des ersten Studienabschlusses umfassen, interessiert hier insbesondere der Übergang in

reguläre Erwerbstätigkeit, da dieser wohl als eines der aussagekräftigsten Merkmale der Beschäftigungssituation von Hochschulabsolventinnen und -absolventen anzusehen ist. Dabei werden unter einer regulären Erwerbstätigkeit Beschäftigungsverhältnisse verstanden, die mehr sind als (zumeist unterqualifizierte) Gelegenheitsjobs. Entgegen der allgemein gebräuchlichen und auch in anderen HIS-Studien zugrunde gelegten Definition umfaßt diese Kategorie hier allerdings auch zweite Ausbildungsphasen (Referendariat, Arzt im Praktikum (AiP), Anerkennungspraktikum u. ä.) sowie bei Magisterabschlüssen Tätigkeiten auf Werkvertragsbasis. Diese weite Definition wurde deshalb gewählt, weil die verschiedenen Erwerbsformen und Tätigkeitsarten nicht gesondert dokumentiert werden und bei ihrer Nichtberücksichtigung ein verzerrtes Bild der Übergangssituation bestimmter Absolventengruppen entstehen würde. Denn in einigen Studiengängen wird der eigentlich berufsqualifizierende Abschluß erst mit Beendigung obligatorischer zweiter Ausbildungsphasen erreicht; die Aufnahme regulärer Beschäftigungen im engeren Sinn erfolgt dort nur in Ausnahmefällen innerhalb der ersten 18 Monate nach Examen. Und bei Absolventinnen und Absolventen mit Magisterabschluß stellt die freiberufliche Honorartätigkeit häufig eine normale Beschäftigungsform oder zumindest den Einstieg in eine reguläre Erwerbstätigkeit dar. Untersucht wird im folgenden die Zeitspanne zwischen dem ersten Studienabschluß und der Aufnahme der ersten regulären Erwerbstätigkeit bzw. der Anteil derer, die innerhalb des Beobachtungszeitraumes eine reguläre Beschäftigung gefunden haben. Über die Qualität dieser Erwerbstätigkeit (z. B. hinsichtlich Beschäftigungssicherheit und Einkommen) kann an dieser Stelle noch nichts ausgesagt werden. Diesbezügliche Analysen folgen in Kap. 4.2.

Im Beobachtungszeitraum bis 18 Monate nach Hochschulabschluß haben insgesamt 78 % der befragten Hochschulabsolventinnen und -absolventen eine reguläre Erwerbstätigkeit aufgenommen; 50 % der Befragten gelingt dies sogar innerhalb der ersten 3 Monate nach Examen (s. Abb. 4.3). Absolventinnen und Absolventen mit unterdurchschnittlich langer Studiendauer finden etwas früher und mit 81 % gegenüber 75 % auch etwas häufiger als „langsame“ Studierende eine reguläre Beschäftigung.

Hinter diesen für die gesamte Stichprobe ermittelten Ergebnissen verbergen sich auffällige studiengangspezifische Besonderheiten (s. Tab. 4.4).¹⁾ So verläuft im

Abb. 4.3 Aufnahme der ersten regulären Erwerbstätigkeit¹⁾ nach relativer Fachstudiendauer²⁾ (Anteil der Befragten, die innerhalb der ersten .. Monate nach Examen eine reguläre Erwerbstätigkeit aufgenommen haben; in %, kumuliert)



HIS-Absolventenstudie 92/93

- 1) einschließlich Referendariat, Anerkennungspraktikum u. ä.; bei Magisterstudiengängen einschließlich Honorartätigkeit
- 2) kurzes Studium = unterdurchschnittlich lange Studiendauer; langes Studium = durchschnittliche und überdurchschnittlich lange Studiendauer

einphasigen Fachhochschulstudiengang Sozialwesen, in der Betriebswirtschaftslehre (Uni-Diplom) und in den Magisterstudiengängen der Übergang ins reguläre Erwerbsleben unabhängig von der Dauer des Studiums. Im einphasigen Fachhochschulstudiengang Sozialwesen z. B. haben jeweils gleiche Anteile der Befragten innerhalb der ersten 18 Monate nach Examen eine reguläre Beschäftigung aufgenommen, der 50prozentige Erwerbstätigenanteil wird bei „schnellen“ Absolventinnen und Absolventen in 3,5 Monaten und damit nicht signifikant schneller als bei „langsamen“ Studierenden (Median: 4,1 Monate) erreicht; mit anderen Worten: Befragte mit zügigem Studium finden etwas, aber nicht signifikant früher eine Beschäftigung als Befragte mit durchschnittlich oder überdurchschnittlich langem Studium. Am anderen Extrem befinden sich mit sehr deutlichen Zusammenhängen zwischen Studiendauer und Aufnahme regulärer Erwerbstätigkeit der Fachhochschulstudiengang Wirtschaftswissenschaften und vor-

dian der Zeitspanne bis zur Aufnahme der ersten regulären Erwerbstätigkeit (in Monaten) herangezogen und zum anderen der Anteil der Befragten, die innerhalb des gesamten Beobachtungszeitraums von 18 Monaten eine reguläre Beschäftigung aufgenommen haben. Da das verwendete Statistikprogramm bei mehrfacher Besetzung der mittleren Meßwerte keine Interpolation vornimmt und somit Lageunterschiede verwischt werden können, die bei Überprüfung durch den für ordinale Daten konzipierten U-Test von Mann und Whitney signifikant sind, wurden hier die Mediane durch lineare Interpolation per Hand ermittelt (vgl. Benninghaus 1990: 130).

1) Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird bei der Betrachtung der verschiedenen Studiengänge nicht die gesamte Verteilung der Übergangsdauer dokumentiert, sondern durch zwei Maßzahlen charakterisiert. Da sich die Berechnung des arithmetischen Mittels wegen der nach oben offenen Verteilung verbietet, wurde zum einen der Me-

schulstudiengang Wirtschaftswissenschaften und vor allem die betrachteten ingenieur- und naturwissenschaftlichen Studiengänge: So haben im Fachhochschulstudiengang Elektrotechnik 80 % der Befragten mit unterdurchschnittlich langer Studiendauer, aber nur 64 % derjenigen mit allenfalls durchschnittlich langer

Studiendauer innerhalb von 18 Monaten nach Examen eine reguläre Beschäftigung gefunden; der Median der Übergangsdauer liegt bei den „langsamen“ Absolventinnen und Absolventen drei Monate über dem der „schnellen“ Studierenden.

Tab. 4.4 Aufnahme der ersten regulären Erwerbstätigkeit¹⁾ nach relativer Fachstudiendauer²⁾ und Studiengang des ersten Hochschulabschlusses (Median der Zeitspanne bis zur Aufnahme der ersten regulären Erwerbstätigkeit (in Monaten) und Anteil der Befragten, die im Beobachtungszeitraum eine reguläre Erwerbstätigkeit aufgenommen haben (in %))

Studiengang des 1. Hochschulabschlusses	Median der Zeitspanne bis zur Aufnahme der ersten regulären Erwerbstätigkeit		Anteil der Befragten mit regulärer Erwerbstätigkeit im Beobachtungszeitraum	
	kurzes Studium	langes Studium	kurzes Studium	langes Studium
Sozialwesen FH, 1-phasig	3,5	4,1	87	88
Sozialwesen FH, 2-phasig	1,8	1,9	97	89*
Wirtschaftswissenschaften FH	2,2	3,1***	92	83***
Elektrotechnik FH	3,1	6,3***	80	64***
Fachhochschul-Diplom insg. ³⁾	2,7	3,5***	85	76***
Betriebswirtschaftslehre Uni	3,4	4,0	81	79
Elektrotechnik Uni	3,3	6,4*	80	68*
Biologie Uni	4,5	12,3*	65	53*
Magisterstudiengänge	5,3	5,9	63	62
Humanmedizin	2,3	3,3***	96	93
Lehramt Primarstufe	5,2	5,3*	83	78
Universitätsabschluß insg. ³⁾	3,5	4,4***	79	75***
insgesamt ³⁾	3,3	4,1***	81	75***

HIS-Absolventenstudie 92/93

- * Unterschied in der zentralen Lage (U-Test von Mann-Whitney) bzw. im Anteilswert (t-Test) auf dem 5 %-Niveau signifikant
- ** Unterschied in der zentralen Lage (U-Test von Mann-Whitney) bzw. im Anteilswert (t-Test) auf dem 1 %-Niveau signifikant
- *** Unterschied in der zentralen Lage (U-Test von Mann-Whitney) bzw. im Anteilswert (t-Test) auf dem 0,1 %-Niveau signifikant
- 1) einschließlich Referendariat, Anerkennungsjahr, Arzt im Praktikum u. ä.; bei Magisterstudiengängen einschließlich Honorartätigkeit
- 2) kurzes Studium = unterdurchschnittlich lange Studiendauer; langes Studium = durchschnittlich und überdurchschnittlich lange Studiendauer
- 3) einschließlich nicht ausgewiesener Studiengänge

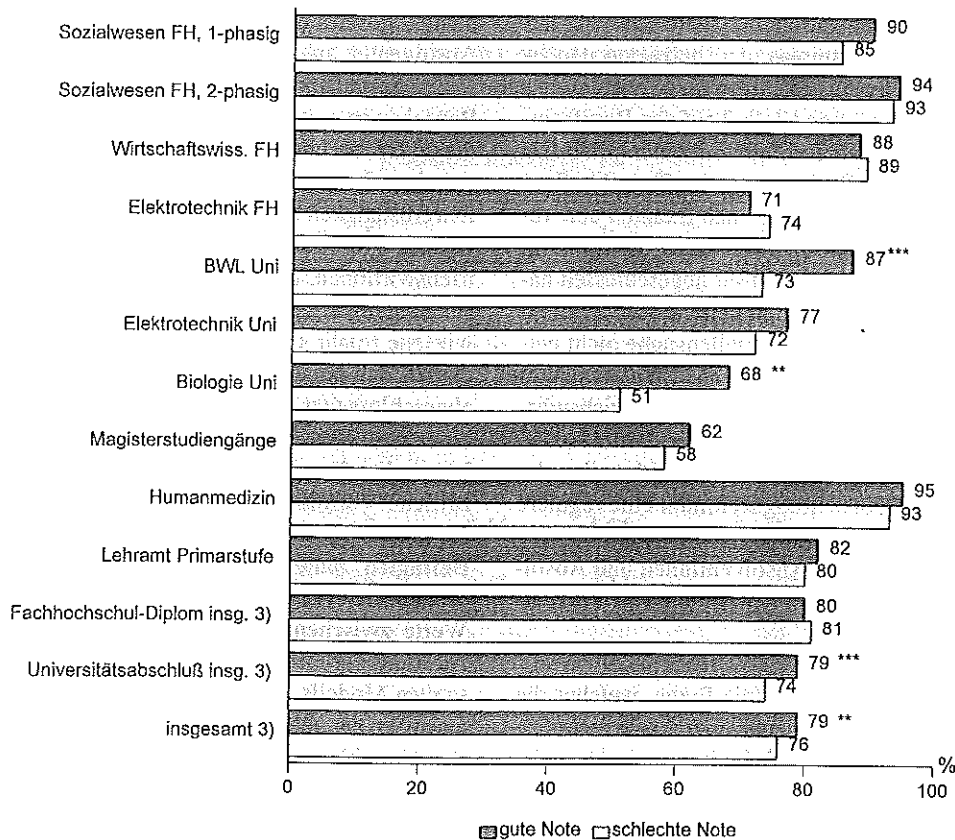
Vergleicht man diese fachspezifischen Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Berufsübergang und Studiendauer mit der je nach Studiengang unterschiedlichen Einschätzung der Bedeutung eines zügigen Studiums

für eine erfolgreiche Stellensuche, so ist eine zwar nicht vollkommene, aber bemerkenswert hohe Übereinstimmung festzustellen: In Studiengängen, in denen diesem Rekrutierungskriterium nur ein geringer Stel-

lenwert beigemessen wird, wird der Übergang in reguläre Berufstätigkeit auch nur in geringem Maße von der Studiendauer bestimmt. In den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften, in denen die Studiendauer als ein eminent wichtiges Rekrutierungskriterium der Ar-

beitgeber wahrgenommen wird, wird die erste reguläre Stelle zumeist deutlich früher gefunden, wenn eine unterdurchschnittlich lange Studiendauer vorgewiesen werden kann.

Abb. 4.5 Aufnahme der ersten regulären Erwerbstätigkeit¹⁾ nach relativer Examensnote²⁾ und Studiengang des ersten Hochschulabschlusses (Anteil der Befragten, die im Beobachtungszeitraum eine reguläre Erwerbstätigkeit aufgenommen haben; in %)



HIS-Absolventenstudie 92/93

* Unterschied auf dem 5 %-Niveau signifikant (t-Test)

** Unterschied auf dem 1 %-Niveau signifikant (t-Test)

*** Unterschied auf dem 0,1 %-Niveau signifikant (t-Test)

1) einschließlich Referendariat, Anerkennungsjahr, Arzt im Praktikum u. ä; bei Magisterstudiengängen einschließlich Honorartätigkeit

2) dichotomisiert am Median des jeweiligen Studienganges; gute Note = Durchschnitt und besser; schlechte Note = unter Durchschnitt

3) einschließlich nicht ausgewiesener Studiengänge

Aus diesem Bild fallen überraschenderweise die Absolventinnen und Absolventen eines betriebswirtschaftlichen Universitätsstudiums heraus. Sucht man nach einer Erklärung, dann stößt man auf ein Phänomen, auf das schon Karl-Heinz Minks (1996b: 223 f.) hingewiesen hat: Unter bestimmten Bedingungen, z. B. wenn die Eltern über einen eigenen Betrieb oder Beziehungen zu anderen Unternehmen verfügen, sind Studierende der Betriebswirtschaftslehre nicht darauf angewie-

sen, ihr Studium schnell abzuschließen, um in der Konkurrenz um Stellen und Positionen Erfolg zu haben. So haben 24 % der BWL-Absolventinnen und -Absolventen mit stark überdurchschnittlich langer Studiendauer (ein Semester und mehr über dem Durchschnitt) gegenüber nur 9 % der „sehr schnellen“ Studierenden (Studiendauer: ein Semester und mehr unter dem Durchschnitt) ihre erste Stelle im elterlichen Betrieb oder durch Vermittlung der Eltern gefunden. Betrachtet

man nur diejenigen Absolventinnen und Absolventen der Betriebswirtschaftslehre, die nicht aufgrund ihres familiären Hintergrundes einen beruflichen Vorteil hatten, dann ergibt sich ein deutlicherer, allerdings immer noch nicht sehr starker Zusammenhang zwischen Studiendauer und Berufseintritt.

Bei den Betriebswirtinnen und Betriebswirten ist es dagegen ein anderes Merkmal, das entgegen dem allgemeinen Trend den Übergang in den Beruf in starkem Maße bestimmt: die im Examen erreichte Gesamtnote. Insgesamt – und dies entspricht der Wahrnehmung der Rekrutierungskriterien seitens der befragten Hochschulabsolventinnen und -absolventen – hat die Examensnote einen geringeren Einfluß auf den Berufseintritt als die Studiendauer: Befragte mit einer guten Examensnote finden mit 79 % nur geringfügig häufiger innerhalb der ersten 18 Monate nach Examen eine reguläre Beschäftigung als Befragte, die ihr Studium mit einer unterdurchschnittlichen Zensur abgeschlossen haben (76 %; s. Abb. 4.5). Auch in den meisten Studiengängen hängt der Erfolg bei der Stellensuche nicht entscheidend vom Abschlußzeugnis ab. Eine Ausnahme stellen die universitären Studiengänge Betriebswirtschaftslehre und Biologie dar: In der Betriebswirtschaftslehre beträgt die Differenz in den Anteilen der Befragten, die im Beobachtungszeitraum eine reguläre Erwerbstätigkeit aufgenommen haben, zwischen „guten“ und „weniger guten“ Absolventinnen und Absolventen 14 Prozentpunkte, in der Biologie 17 Prozentpunkte.

Daran anschließend stellt sich die Frage, welcher der beiden Faktoren – Studiendauer oder Examensnote – den Berufseintritt stärker beeinflusst und ob der in der bivariaten Analyse und in einigen Studiengängen zu Tage getretene Zusammenhang zwischen Studiendauer und Aufnahme einer regulären Erwerbstätigkeit auch bei gleichzeitiger Berücksichtigung anderer, den Berufsübergang bestimmender Merkmale Bestand hat. Zur Beantwortung dieser Frage wurde untersucht, ob und wie stark die Aufnahme einer regulären Beschäftigung in den ersten 18 Monaten nach Examen vom Geschlecht der Befragten, von der Gesamtnote im Examen, der Studiendauer, dem Vorhandensein von Kindern und der beruflichen Vorbildung (abgeschlossene Berufsausbildung) abhängt. Da hier eine qualitative Zielvariable betrachtet wird (reguläre Erwerbstätigkeit im Beobachtungszeitraum vs. keine reguläre Erwerbstätigkeit), wurde als Analyseverfahren nicht die multiple lineare Regression, sondern die logistische Regression verwendet. In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse für die zehn ausgewählten Studiengänge dargestellt. Aufgeführt sind die sog. Effektkoeffizienten. Bei der hier gewählten Dummykodierung der unabhängigen Variablen bedeuten Werte unter eins, daß der Anteil der Befragten, die der genannten Kategorie

(z. B. kurzes Studium) angehören und innerhalb der ersten 18 Monate nach Examen eine reguläre Erwerbstätigkeit aufgenommen haben, unter dem Anteil in der Vergleichsgruppe (z. B. langes Studium) liegt. Werte über eins stehen für Anteilswerte, die über denjenigen in der Referenzkategorie liegen. Bei Werten um eins gibt es zwischen den betrachteten Gruppen keine Differenzen in der Aufnahme einer regulären Beschäftigung. Je stärker der geschätzte Koeffizient von eins abweicht, desto größer ist der Effekt der unabhängigen Variablen. Konkret läßt sich der im universitären Studiengang Betriebswirtschaftslehre bei den männlichen Absolventen ausgewiesene Koeffizient von 2,42 z. B. folgendermaßen interpretieren: Bei den männlichen Betriebswirten ist das Verhältnis der Zahl derjenigen, die im Beobachtungszeitraum eine reguläre Erwerbstätigkeit aufgenommen haben, zur Zahl derjenigen ohne Erwerbstätigkeit (= „Chancenverhältnis“ oder „relative Chance“) fast zweieinhalbmal so groß wie bei den Betriebswirtinnen. Der im zweiphasigen Fachhochschulstudiengang Sozialwesen zur Berufsausbildung ausgewiesene (nicht signifikante) Koeffizient von 0,18 bedeutet, daß bei Absolventinnen und Absolventen mit abgeschlossener Berufsausbildung die relative Chance einer regulären Erwerbstätigkeit nur 0,18mal so groß ist wie bei Absolventinnen und Absolventen ohne berufliche Vorbildung bzw. daß das Chancenverhältnis der „Doppelqualifizierer“ um 82 % unter demjenigen der Befragten ohne Berufsausbildung liegt. Das Maß „Pseudo-R²“ (Likelihood-Ratio-Index), das theoretisch Werte zwischen null und eins annehmen kann, gibt Auskunft darüber, wie groß die Erklärungskraft des gesamten Modells ist bzw. wie stark der Zusammenhang zwischen der abhängigen Variablen und allen erklärenden Variablen zusammen ist. Erfahrungsgemäß weist ein Wert unter 0,1 auf einen eher geringen, ein Wert zwischen 0,1 und 0,2 auf einen deutlichen und ein Wert über 0,2 auf einen starken Zusammenhang hin.

Aufgrund dieses Kriteriums läßt sich feststellen, daß nur in wenigen der betrachteten Studiengänge die untersuchten unabhängigen Variablen insgesamt einen nennenswerten Beitrag zur Erklärung des Berufseintritts leisten. Im Lehramtsstudiengang für Grund- und Hauptschulen, in den Magisterstudiengängen und im universitären Studiengang Elektrotechnik ist sogar der Likelihood-Ratio-Index nicht signifikant von null verschieden. Mit Ausnahme der Biologie ist in allen Studiengängen, in denen die bivariate Analyse einen Zusammenhang aufzeigte (s. Tab. 4.4), ein Einfluß der Studiendauer auf die Aufnahme einer regulären Erwerbstätigkeit auch bei Kontrolle anderer Merkmale zu verzeichnen. Allerdings sind die Effekte relativ schwach und werden vom Einfluß anderer Merkmale übertroffen. Mit anderen Worten: In einigen Studiengängen spielt die Studiendauer für den Berufsstart zwar eine nicht zu vernachlässigende und zumeist auch grö-

ßere Rolle als die Examensnote – diese erhöht nur bei Absolventinnen und Absolventinnen mit einem Biologie- und BWL-Diplom den Anteil regulär Beschäftigter signifikant –, von größerem Gewicht als die Studiendauer sind aber andere Faktoren. Nur bei Befragten, die ihr Studium mit einem Universitätsdiplom in Elektrotechnik abgeschlossen haben, übt die Studiendauer als einziges Merkmal einen signifikanten Einfluß auf die Aufnahme einer regulären Beschäftigung aus.

Von größerer Bedeutung als die Studiendauer ist zum einen die Frage, ob vor Studienbeginn eine Berufsausbildung abgeschlossen wurde. Eine berufliche Vorbildung erhöht in den Wirtschaftswissenschaften, die traditionell einen großen Anteil von Doppelqualifizierern aufweisen (vgl. Lewin/ Minks/Uhde 1996) sowie im Fachhochschulstudiengang Elektrotechnik signifikant die Chance, innerhalb der ersten 18 Monate nach Examen eine reguläre Beschäftigung zu finden.

Tab. 4.6 Logistische Regression der Aufnahme der ersten regulären Erwerbstätigkeit¹⁾ in den ersten 18 Monaten nach Examen auf ausgewählte unabhängige Variablen (Effektkoeffizienten)

Studiengang des 1. Hochschulabschlusses	geschätzte Effekte (e^{β}) der unabhängigen Variablen						Pseudo-R ²
	kurzes Studium ²⁾	gute Examensnote ³⁾	Männer ⁴⁾	keine Kinder ⁵⁾	Berufsausbildung ⁶⁾	Konstante	
Sozialwesen FH, 1-phasig	0,91	1,30	1,85	7,17***	1,83	1,00	0,10*
Sozialwesen FH, 2-phasig	5,13*	0,67	0,16*	19,03***	0,18	12,23	0,30***
Wirtschaftswissenschaften FH	2,25*	0,62	1,56	1,94	3,08**	1,15	0,08**
E-Technik FH	2,18**	0,68	0,45	0,13**	3,44***	14,90	0,12***
BWL Uni	0,72	2,57***	2,42***	1,72	2,42**	0,88	0,09***
E-Technik Uni	2,06*	0,99	1,36	0,95	0,94	1,59	0,02
Biologie Uni	1,25	2,08*	1,71	2,36*	1,04	0,34	0,06**
Magisterstudiengänge	1,09	1,26	0,73	0,74	1,37	1,57	0,01
Humanmedizin	1,41	1,30	2,91*	6,03***	0,88	2,32	0,14**
Lehramt Primarstufe	0,70	1,05	1,79	2,70*	0,89	1,95	0,03

HIS-Absolventenstudie 92/93

* signifikant auf dem 5 %-Niveau

** signifikant auf dem 1 %-Niveau

*** signifikant auf dem 0,1 %-Niveau

1) einschließlich Referendariat, Anerkennungsjahr, Arzt im Praktikum u. ä.; bei Magisterstudiengängen einschließlich Honorartätigkeit

2) Dummykodierung; kurzes Studium = unterdurchschnittlich lange Studiendauer; langes Studium = durchschnittlich und überdurchschnittlich lange Studiendauer (Referenzkategorie)

3) dichotomisiert am Median des jeweiligen Studienganges; Dummykodierung; gute Note = Durchschnitt und besser; schlechte Note = unter Durchschnitt (Referenzkategorie)

4) Dummykodierung; Referenzkategorie: Frauen

5) Dummykodierung; Referenzkategorie: Kinder vorhanden

6) Dummykodierung; Berufsausbildung vor oder nach Erwerb der Hochschulreife abgeschlossen vs. keine Berufsausbildung (Referenzkategorie)

Einen größeren Stellenwert als die Studiendauer hat zum anderen die Frage, ob Kinder vorhanden sind. In den Studiengängen mit hohen Frauenanteilen – Sozialwesen, Biologie, Humanmedizin und Lehramtsstudiengang Primarstufe – sind bei Kinderlosen deutlich höhere Anteile von regulär Beschäftigten zu beobachten als bei Befragten mit Kindern. Im männerdominierten Fachhochschulstudiengang Elektrotechnik verhält es sich umgekehrt. Mit anderen Worten: Mütter gehen nach ihrem Studienabschluß zunächst häufig keiner regulären Berufstätigkeit nach, zum Teil, weil sie sich lieber voll der Familie widmen möchten, zum Teil, weil eine Berufstätigkeit bzw. eine weitere Ausbildungsphase nur schwer mit der primär von Frauen zu leistenden Familienarbeit zu vereinbaren ist. Väter nehmen dagegen rascher eine reguläre Beschäftigung auf als kinderlose Hochschulabsolventen. Um – entsprechend der traditionellen Rollenverteilung – den Lebensunterhalt der Familie zu sichern, nehmen sie dabei möglicherweise auch häufiger weniger attraktive Tätigkeiten in Kauf.

Die Frage, ob und wie schnell innerhalb von 18 Monaten nach Hochschulabschluß eine reguläre Erwerbstätigkeit aufgenommen bzw. eine zweite Ausbildungsphase begonnen wurde, ist zwar ein relativ aussagekräftiger Indikator für die Beschäftigungschancen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen und ihre Probleme beim Berufseintritt; sie kann aber die Übergangssituation nicht vollständig beschreiben. Erst die Analyse weiterer Merkmale wie die im folgenden untersuchten Probleme bei der Stellenfindung erlaubt eine solide Abschätzung des Einflusses der Studiendauer auf den Berufseintritt.

Probleme bei der Stellensuche

Problemen bei der Stellensuche – z. B. Probleme, die aus einem geringen Stellenangebot oder aus fehlenden Qualifikationsvoraussetzungen resultieren, oder Schwierigkeiten mit den Rahmenbedingungen der angebotenen Stelle (Arbeitszeit, Arbeitsbedingungen, Gehalt usw.) – sind insgesamt 79 % der Hochschulabsolventinnen und -absolventen aus den alten Bundesländern begegnet. Dabei sind Befragte, die ihr Studium zügig abgeschlossen oder gute Examensnoten erreicht haben, signifikant seltener von solchen Schwierigkeiten betroffen als „langsame“ Absolventinnen und Absolventen bzw. Befragte mit einer unterdurchschnittlich guten Examensnote. Die Prozentwertdifferenzen zwischen „langsamen“ und „schnellen“ bzw. zwischen „guten“ und „schlechten“ Befragten, die sieben bzw. vier Prozentpunkte betragen, deuten darauf hin, daß die Studiendauer für einen reibungslosen Berufseintritt eine größere Rolle spielt als die Examensnote. Dieses bestätigt sich in einer multivariaten Analyse, die mit

den Variablen Studiendauer, Examensnote, Geschlecht, Kinder und Berufsausbildung durchgeführt wurde und aus der die Studiendauer als Variable mit dem stärksten Effekt hervorging.

In den einzelnen Studiengängen bietet sich allerdings ein differenzierteres Bild: Im Sozialwesen, im wirtschaftswissenschaftlichen Fachhochschulstudiengang und im universitären Studiengang Elektrotechnik übt keine der betrachteten erklärenden Variablen einen signifikanten Einfluß auf die Frage auf, ob die Befragten bei der Stellensuche Probleme hatten oder nicht. Die Studiendauer spielt nur im Fachhochschulstudiengang Elektrotechnik und bei Befragten eine Rolle, die die Universität mit einem Diplom in Betriebswirtschaftslehre verlassen haben. Bei letzteren kommt dem Geschlecht und der beruflichen Vorbildung der Bewerberinnen und Bewerber allerdings ein größeres Gewicht zu: Probleme bei der Stellensuche haben Betriebswirtinnen deutlich häufiger als Betriebswirte und Absolventinnen und Absolventen der Betriebswirtschaftslehre, die über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, signifikant seltener als solche ohne berufliche Vorbildung. In stärkerem Maße mit Schwierigkeiten konfrontiert als Männer sind ebenfalls die Absolventinnen der Biologie, der Magisterstudiengänge, der Humanmedizin und des Lehramtsstudienganges Primarstufe. Eine gute Examensnote reduziert nur in der Biologie die Berufseintrittsprobleme; im Studiengang für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen äußern dagegen – und dieses ist ein überraschendes, hier aber nicht weiter aufklärbares Ergebnis – die Examensbesten häufiger Schwierigkeiten als die Befragten mit unterdurchschnittlicher Examensnote.

Hochschulabsolventinnen und -absolventen, für die im Anschluß an ihr Studium eine weitere Phase der Ausbildung oder praktischen Tätigkeit obligatorisch ist, stehen vor einer besonderen Situation, der im Fragebogen durch einen speziellen Fragenkomplex Rechnung getragen wurde. So wurde diese Personengruppe gefragt, ob sie ihre zweite Ausbildungs- bzw. praktische Phase inzwischen begonnen haben und, wenn nicht, welche Gründe dafür eine Rolle spielten. „Schnelle“ und „langsame“, „gute“ und „schlechte“ Absolventinnen und Absolventen haben innerhalb der ersten 18 Monate nach Hochschulabschluß zu jeweils gleichen Anteilen, nämlich zu ca. 80 %, ihre zweite Ausbildungsphase in Angriff genommen. Je nach Examensnote unterschiedlich (die Studiendauer differenziert hier kaum) sind allerdings die Begründungen für den Fall, daß dies nicht geschah: 42 % der Absolventinnen und Absolventen mit überdurchschnittlich gutem bzw. durchschnittlichem Examenszeugnis gegenüber 23 % derjenigen mit unterdurchschnittlicher Abschlußnote führen als Grund an, daß sie noch nicht in den Vorbereitungsdienst *wollten* – vermutlich, um zu promo-

vieren. Für die Examensbesten ist dieses auch der am häufigsten genannte Grund. Die Befragten mit einer weniger guten Examensnote geben dagegen am häufigsten an, es hätte noch keinen Einstellungstermin gegeben (35 %) oder sie stünden noch auf der Warteliste (33 %). Die „guten“ Absolventinnen und Absolventen nennen diese Gründe mit jeweils 21 % signifikant seltener. An diesen Ergebnissen wird die Tendenz deut-

lich, daß die – gemessen an der Examensnote – Leistungsschwächeren größere Probleme beim Übergang in zweite Ausbildungsphasen haben als Leistungsstarke. Ob sich diese Tendenzaussage bestätigen läßt, wird eine Auswertung der Schwierigkeiten bei der Ausbildungs- bzw. Praktikumsplatzsuche und der evtl. in Kauf zu nehmenden Wartezeiten zeigen.

Tab. 4.7 Probleme beim Übergang in die zweite Ausbildungsphase (Referendariat, AiP, Anerkennungs-jahr u. ä.) nach relativer Fachstudiendauer¹⁾ und relativer Examensnote²⁾ (Anteil der Befragten mit obligatorischer zweiter Ausbildungsphase, die große Probleme beim Finden einer Stelle bzw. interessanten Stelle hatten³⁾ und eine Wartezeit in Kauf nehmen mußten; in %)

Übergangsproblem	kurzes Studium	langes Studium	gute Note	schlechte Note	insgesamt
große Probleme, eine Stelle zu finden	13	21***	14	19***	16
große Probleme, eine interessante Stelle zu finden	24	35***	26	29	28
Wartezeit vor Beginn der 2. Ausbildungsphase	29	36***	30	35**	32

HIS-Absolventenstudie 92/93

* Unterschied auf dem 5 %-Niveau signifikant (t-Test)

** Unterschied auf dem 1 %-Niveau signifikant (t-Test)

*** Unterschied auf dem 0,1 %-Niveau signifikant (t-Test)

1) kurzes Studium = unterdurchschnittlich lange Studiendauer; langes Studium = durchschnittlich und überdurchschnittlich lange Studiendauer

2) dichotomisiert am Median des jeweiligen Studienganges; gute Note = Durchschnitt und besser; schlechte Note = unter Durchschnitt

3) Die Werte 4 und 5 (= sehr schwierig) wurden zusammengefaßt.

Sofern sich die Befragten um einen Ausbildungs- bzw. Praktikumsplatz bemüht haben, haben die Examensbesten in der Tat weniger Schwierigkeiten, eine Stelle zu finden; sie müssen auch seltener Wartezeiten vor Beginn ihrer weiteren Ausbildungs- bzw. praktischen Phase in Kauf nehmen (s. Tab. 4.7). Eine größere Rolle – und dieses bestätigt sich auch in multivariaten Analysen – spielt allerdings die Studiendauer: Absolventinnen und Absolventen mit durchschnittlicher bis überdurchschnittlich langer Studiendauer haben gegenüber denjenigen, die ihr Studium zügig abgeschlossen haben, deutlich häufiger große Probleme, eine Stelle bzw. eine interessante Stelle zu finden und können seltener ihre zweite Ausbildungsphase direkt nach dem Examen beginnen.

Bewerbungen und Einstellungsgespräche

Mit durchschnittlich 22,7 gegenüber 19,9 Bewerbungen bewerben sich Absolventinnen und Absolventen

mit einer langen Studiendauer signifikant häufiger als Befragte, die ihr Studium zügig abgeschlossen haben. Mit durchschnittlich drei Vorstellungsgesprächen kommen dagegen die Letztgenannten signifikant häufiger in die engere Auswahl als „langsame“ Studierende, die im Schnitt nur 2,7mal zu Einstellungsgesprächen eingeladen wurden. Diese Zahlen deuten darauf hin, daß die Stellensuche von Bewerberinnen und Bewerbern mit kurzer Studiendauer effizienter und erfolgreicher verläuft als diejenige der „langsamen“ Absolventinnen und Absolventen.

Um die Bewerbungschancen eingehender analysieren zu können, wird im folgenden das Verhältnis zwischen der Anzahl der geführten Vorstellungsgespräche und der Anzahl der geschriebenen Bewerbungen betrachtet. Da Einladungen zu Vorstellungsgesprächen auch ohne eigene Bewerbung erfolgen können, ist es möglich, daß diese auf individueller Ebene berechnete „Erfolgsquote“ einen Wert größer als eins annimmt. Sofern keine Bewerbung erfolgte, aber Vorstellungsgespräche

stattfanden, wurde – da eine Division durch null nicht möglich ist – die Anzahl der Vorstellungsgespräche als Erfolgsquote definiert.

Die in Tab. 4.8 dargestellten Produkt-Moment-Korrelationen zwischen dieser Variablen und der Studiendauer sowie der Examensnote zeigen, daß sich nur in weni-

Tab. 4.8 Korrelationen zwischen der Erfolgsquote bei Bewerbungen¹⁾ und der relativen Fachstudiendauer sowie der relativen Examensnote nach Studiengang des ersten Hochschulabschlusses (Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten)

Studiengang des 1. Hochschulabschlusses	Korrelationen zwischen Erfolgsquote und	
	relativer Fachstudiendauer	relativer Examensnote
Sozialwesen FH, 1-phasig	0,08	-0,02
Sozialwesen FH, 2-phasig	-0,05	0,00
Wirtschaftswissenschaften FH	0,00	0,00
Elektrotechnik FH	-0,18***	-0,10*
Fachhochschul-Diplom insg. ²⁾	-0,04*	0,00
Betriebswirtschaftslehre Uni	-0,16***	-0,23***
Elektrotechnik Uni	-0,17**	-0,43***
Biologie Uni	-0,22**	-0,28***
Magisterstudiengänge	-0,06	-0,20***
Humanmedizin	0,03	0,01
Universitätsabschluß insg. ²⁾	-0,05***	-0,11***
insgesamt ²⁾	-0,05***	-0,06***

HIS-Absolventenstudie 92/93

* signifikant auf dem 5 %-Niveau

** signifikant auf dem 1 %-Niveau

*** signifikant auf dem 0,1 %-Niveau

1) Verhältnis der Anzahl der Vorstellungsgespräche zur Anzahl der Bewerbungen

2) einschließlich nicht ausgewiesener Studiengänge

gen Studiengängen die Bewerbungschancen mit zunehmender Studiendauer deutlich und signifikant verringern.¹⁾ Es handelt sich um die betrachteten ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge sowie die universitären Studiengänge Betriebswirtschaftslehre und Biologie. In den universitären Studiengängen mit nennenswerten Zusammenhängen zeigt sich allerdings, daß die Examensnote in stärkerem Maße als die Stu-

diendauer die Erfolgsquote bei Bewerbungen beeinflusst. Die Ergebnisse zu den Beziehungen zwischen Studiendauer und Bewerbungschancen werden weiter relativiert, wenn die Studiendauer und die Examensnote einer gemeinsamen Analyse unterzogen und weitere, für den Berufseintritt relevante Merkmale betrachtet werden: Bei einer multiplen Regression mit den unabhängigen Variablen Studiendauer, Examensnote, Geschlecht und berufliche Vorbildung ist in den universitären Studiengängen Betriebswirtschaftslehre, Elektrotechnik und Biologie der Effekt der Studiendauer nicht mehr signifikant.

Aus den vorgestellten Ergebnissen läßt sich hinsichtlich des Einflusses der Studiendauer auf die Übergangsphase nicht für alle Fachrichtungen ein eindeuti-

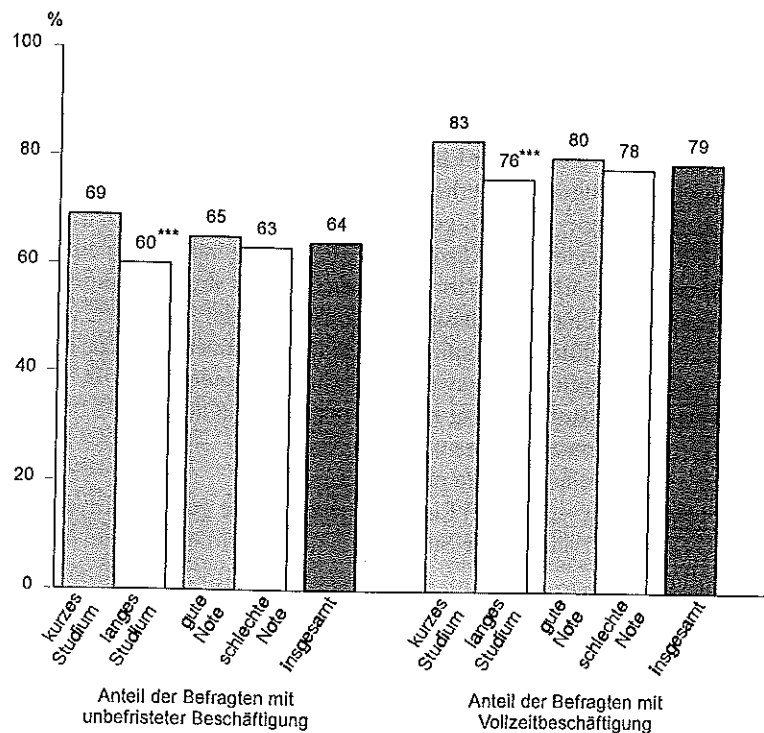
1) Die Ergebnisse zum Studiengang für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen sind nicht ausgewiesen, da wegen des besonderen Verfahrens bei der Vergabe von Referendariatsstellen (Entscheidung nach Aktenlage) der weit überwiegende Teil der Absolventinnen und Absolventen dieses Studiengangs, nämlich zwei Drittel, die Frage nach der Anzahl von Bewerbungen und Vorstellungsgesprächen nicht beantwortet hat.

ger Schluß ziehen. Als zumindest vorläufiges Fazit kann jedoch Folgendes festgehalten werden: In den Studiengängen mit einer obligatorischen zweiten Ausbildungs- bzw. praktischen Phase gestaltet sich der Übergang in diese Phasen deutlich schwieriger, wenn lange studiert wurde. Zwar hängt die Frage, ob innerhalb der ersten 18 Monate nach Examen überhaupt ein Praktikums-/Ausbildungsplatz gefunden wurde, nicht von der Studiendauer ab, jedoch berichten „schnelle“ Absolventinnen und Absolventen deutlich seltener als „langsame“ von Wartezeiten und von Problemen, eine Stelle oder interessante Stelle zu erhalten. Entgegen der Wahrnehmung der Studierenden dieser Studiengänge spielt die Studiendauer bei der Einstellung in den Vorbereitungsdienst also eine nicht unerhebliche Rolle. Der Einfluß der Studiendauer auf den Berufseintritt ist auch in den betrachteten wirtschafts-, ingenieur- und naturwissenschaftlichen Studiengängen nicht zu vernachlässigen. Zumeist weisen hier allerdings andere Faktoren ein größeres Gewicht auf.

4.2 Der Berufsstart

Die vorangegangenen Analysen haben Hinweise darauf ergeben, daß sich der Übergang von der Hochschule in den Beruf bei kürzeren Studiendauern tendenziell problemloser gestaltet. Unbeantwortet blieb bislang die Frage, ob sich die berufliche Situation und die Arbeitsbedingungen von „schnellen“ und „langsamen“ Studierenden unterscheiden. Im folgenden wird deshalb die berufliche Situation der zum Befragungszeitpunkt erwerbstätigen Absolventinnen und Absolventen hinsichtlich der Art des Beschäftigungsverhältnisses, der beruflichen Stellung, des Einkommens und der beruflichen Zufriedenheit beschrieben. Dabei bleiben zum einen Erwerbstätige in zweiten Ausbildungs- bzw. praktischen Phasen außer Betracht, da sich die Beschäftigungsbedingungen dieser Befragten kaum unterscheiden. Darüber hinaus beschränken sich die Analysen auf Absolventinnen und Absolventen, die in der

Abb. 4.9 Art des Beschäftigungsverhältnisses von in der Privatwirtschaft Beschäftigten¹⁾ nach relativer Fachstudiendauer²⁾ und relativer Examensnote³⁾ (Anteil der Befragten in unbefristeten Arbeitsverhältnissen bzw. Vollzeitstellen; in %)



HIS-Absolventenstudie 92/93

*** Unterschied signifikant auf dem 0,1 %-Niveau

1) ohne Ausbildungsverhältnisse

2) kurzes Studium = unterdurchschnittlich lange Studiendauer; langes Studium = durchschnittlich und überdurchschnittlich lange Studiendauer

3) dichotomisiert am Median des jeweiligen Studienganges; gute Note = Durchschnitt und besser; schlechte Note = unter Durchschnitt

Privatwirtschaft eine Beschäftigung gefunden haben. Dieses deshalb, weil sich aufgrund der besonderen Besoldungsregelungen im öffentlichen Dienst, die bei der Eingangsbesoldung zumeist nur eine Differenzierung nach Art des Hochschulabschlusses zulassen, und wegen der überwiegenden Beschäftigung der besseren und „schnelleren“ Hochschulabsolventinnen und -absolventen auf befristeten Qualifikationsstellen im öffentlichen Dienst kein Einfluß der Studiendauer auf die berufliche Situation zeigen kann. Da Absolventinnen und Absolventen des Sozialwesens, der Biologie, der Humanmedizin und des Lehramtsstudiengangs Primarstufe sich zum allergrößten Teil in weiteren Ausbildungsphasen befinden bzw. im öffentlichen Dienst beschäftigt sind, können diese Studiengänge bei fachspezifischen Analysen nicht betrachtet werden.

Art des Beschäftigungsverhältnisses

Die Beschäftigungsverhältnisse derjenigen Befragten, die ihr Studium zügig abgeschlossen haben, erweisen sich gegenüber den „langsamen“ Absolventinnen und Absolventen als deutlich stabiler (s. Abb. 4.9). Dieses betrifft sowohl die Beschäftigungssicherheit als auch – in etwas geringerem Maße – den Beschäftigungsumfang. Erwerbstätige mit unterdurchschnittlich langer Studiendauer haben häufiger als solche, die sich mit ihrem Studienabschluß mehr Zeit gelassen haben, eine unbefristete Stelle und eine Vollzeitbeschäftigung gefunden. Dabei ist in den betrachteten ingenieur- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen der Einfluß der Studiendauer auf die Beschäftigungssicherheit überdurchschnittlich stark ausgeprägt: So verfügen z. B. 80 % der „schnellen“ Absolventinnen und Absolventen des universitären Studiengangs Elektrotechnik, aber nur 63 % der „langsamen“ über einen unbefristeten Arbeitsvertrag. Gegenüber der Studiendauer spielt die Examensnote für die Art des Beschäftigungsverhältnisses eine zu vernachlässigende Rolle. Einzig im universitären Studiengang Betriebswirtschaftslehre übt sie einen signifikanten und – in Übereinstimmung mit den Ergebnissen zum Berufsübergang – größeren Einfluß auf die Beschäftigungssicherheit aus als die Studiendauer.

Allerdings ist auch hier wieder zu fragen, ob das Ergebnis bei einer multivariaten Betrachtung Bestand hat. Da – wie oben dargelegt – Hochschulabsolventinnen und -absolventen mit abgeschlossener Berufsausbildung ihren Studienabschluß schneller erreichen als solche ohne berufliche Vorbildung, interessiert insbesondere, ob nicht der in der bivariaten Analyse zu Tage getretene Zusammenhang zwischen Studiendauer und Beschäftigungssicherheit bzw. Beschäftigungsumfang über die berufliche Vorbildung vermittelt ist. Tab. 4.10 zeigt die Ergebnisse einer logistischen Regression der

Art des Beschäftigungsverhältnisses (unbefristet vs. befristet bzw. Vollzeit- vs. Teilzeitbeschäftigung) auf die Studiendauer, die Examensnote, die berufliche Vorbildung, das Geschlecht sowie das Vorhandensein von Kindern. Dabei sind aus Gründen der Übersichtlichkeit nur die Resultate ausgewiesen, die für die gesamte Stichprobe der in der Privatwirtschaft beschäftigten Absolventinnen und Absolventen ermittelt wurden. Auf studiengangspezifische Besonderheiten wird im Text eingegangen.

Sowohl hinsichtlich der Beschäftigungssicherheit als auch des Beschäftigungsumfangs behält die Studiendauer in der multivariaten Analyse einen deutlichen und signifikanten Einfluß. Mit Ausnahme der Magisterstudiengänge – für die Art des Beschäftigungsverhältnisses der Absolventinnen und Absolventen dieser Studiengänge spielt kaum eines der erfaßten Merkmale eine erwähnenswerte Rolle –, zeigt sich dieser Effekt auch tendenziell, jedoch nicht immer in signifikanter Weise, in den betrachteten ingenieur- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen.

Ein größeres Gewicht als der Studiendauer kommt aber auch hier anderen Faktoren zu: Die Möglichkeiten, einen unbefristeten Arbeitsvertrag zu erhalten, sind stärker vom Geschlecht und vor allem von der beruflichen Vorbildung der Befragten abhängig. So sind für Absolventinnen und Absolventen mit abgeschlossener Berufsausbildung die relativen Chancen auf ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis um den Faktor 1,83, d. h. um 83 %, höher als für Befragte ohne berufliche Vorbildung, bei Männern liegen sie um 57 % über denjenigen der Frauen. Auch die Beschäftigung auf einer Vollzeitstelle hängt zwar signifikant von der Studiendauer, stärker aber vom Geschlecht und der beruflichen Vorbildung der Befragten und von der Frage ab, ob Kinder vorhanden sind: Die relative Chance einer Vollzeitbeschäftigung ist z. B. bei Absolventen um den Faktor 2,32, d. h. um 132 %, höher als bei Absolventinnen.

Diese für die gesamte Gruppe der in der Privatwirtschaft beschäftigten Absolventinnen und Absolventen ermittelten Ergebnisse bestätigen sich mit einigen Ausnahmen auch bei Kontrolle des abgeschlossenen Studiengangs. Die Ausnahmen betreffen zum einen den Einfluß des Geschlechts auf die Beschäftigungssicherheit, der bei Kontrolle des Studiengangs verschwindet, und zum anderen die Einflußstärke der Studiendauer auf die Art des Beschäftigungsverhältnisses, die in Abhängigkeit vom studierten Studiengang differenziert zu beurteilen ist: Es ist festzustellen – und ein ähnlicher Zusammenhang wurde auch bei der Untersuchung des Übergangs in eine reguläre Erwerbstätigkeit gefunden (vgl. Kap. 4.1) –, daß Beschäftigungssicherheit und Beschäftigungsumfang bei Befragten mit Fachhoch-

Tab. 4.10 Logistische Regression unbefristeter und Vollzeitbeschäftigungen auf ausgewählte unabhängige Variablen (Effektkoeffizienten)

unabhängige Variable	geschätzte Effekte (e^{β}) der Regression der Beschäftigungssicherheit (befristete vs. unbefristete Beschäftigung)	geschätzte Effekte (e^{β}) der Regression des Beschäftigungsumfanges (Vollzeit- vs. Teilzeitbeschäftigung)
kurzes Studium ¹⁾	1,44***	1,45***
gute Examensnote ²⁾	0,97	1,03
Männer ³⁾	1,57***	2,32***
keine Kinder ⁴⁾	1,19	1,78***
Berufsausbildung ⁵⁾	1,83***	2,06***
Konstante	0,74	0,84
Pseudo-R ²	0,03***	0,06***

HIS-Absolventenstudie 92/93

*** signifikant auf dem 0,1 %-Niveau

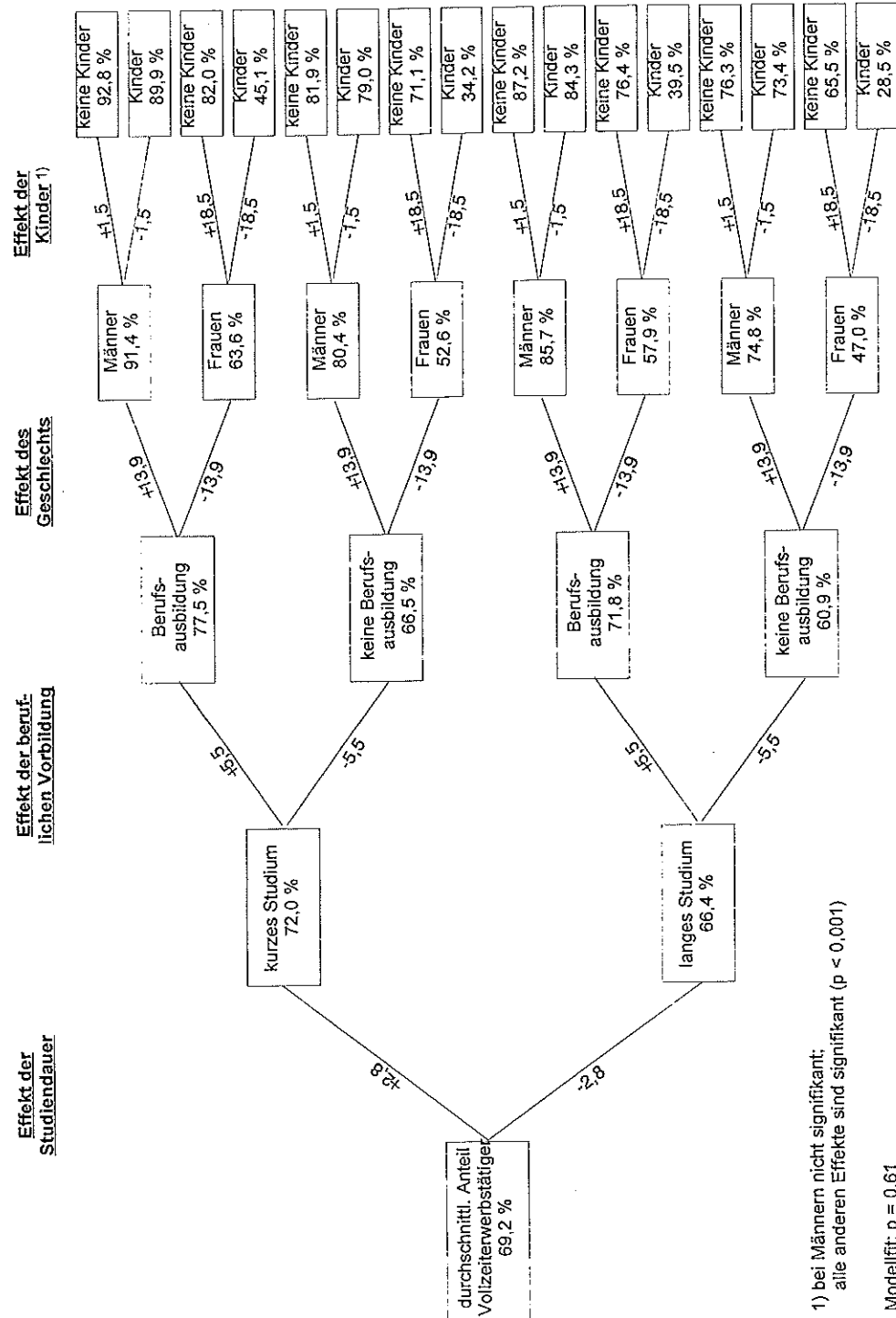
- 1) Dummykodierung; kurzes Studium = unterdurchschnittlich lange Studiendauer; langes Studium = durchschnittlich und überdurchschnittlich lange Studiendauer (Referenzkategorie)
- 2) dichotomisiert am Median des jeweiligen Studienganges; Dummykodierung; gute Note = Durchschnitt und besser; schlechte Note = unter Durchschnitt (Referenzkategorie)
- 3) Dummykodierung; Referenzkategorie: Frauen
- 4) Dummykodierung; Referenzkategorie: Kinder vorhanden
- 5) Dummykodierung; Berufsausbildung vor oder nach Erwerb der Hochschulreife abgeschlossen vs. keine Berufsausbildung (Referenzkategorie)

schul-Diplom stärker von der Studiendauer abhängen als bei Befragten mit Universitätsabschluß. Der Einfluß einer abgeschlossenen Berufsausbildung auf die Art des Beschäftigungsverhältnisses besteht dagegen unabhängig vom absolvierten Studiengang, und er ist besonders stark in den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern: Im Fachhochschulstudiengang Wirtschaftswissenschaften und im universitären Studiengang Betriebswirtschaftslehre ist die relative Chance auf eine unbefristete Beschäftigung bei den doppelt Qualifizierten mehr als zweimal so groß, die relative Chance für eine Vollzeitbeschäftigung mindestens viermal so groß wie bei den Befragten ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Auch die Wirkung des Geschlechts und der Kinderzahl auf den Beschäftigungsumfang existiert über alle Studiengänge hinweg. Dabei ist zu vermuten, daß diese beiden Faktoren in bezug auf den Beschäftigungsumfang in der Weise interagieren, daß Frauen bei Vorhandensein von Kindern ihre Arbeitszeit in stärkerem Maße reduzieren als Männer. Diese Hypothese wurde mit Hilfe eines weiteren multivariaten Verfahrens überprüft, das es besser als die logistische Regression erlaubt, Interaktionswirkungen anschaulich darzu-

stellen. Bei diesem Verfahren handelt es sich um den GSK-Ansatz, der von James E. Grizzle, C. Frank Starmer und Gary G. Koch vorgeschlagen wurde und von den Autoren seinen Namen erhielt.¹⁾

- 1) Wie die logistische Regression versucht auch der GSK-Ansatz, der sich kurz als eine gewichtete Regression für kategoriale Daten charakterisieren läßt, zu klären, inwieweit eine Zielvariable, hier der Beschäftigungsumfang, systematisch mit den einbezogenen unabhängigen Variablen, hier: Studiendauer, berufliche Vorbildung, Geschlecht und Kinderzahl (die Examensnote, die sich in der logistischen Regression nicht als signifikant erwies, wurde nicht berücksichtigt), variiert. Ausgangspunkt der Analyse ist eine mehrdimensionale Kreuztabelle, bei der die Kombinationen aller Ausprägungen der Kovariaten („Subpopulationen“, „Typen“, z. B. Frauen mit kurzer Studiendauer, abgeschlossener Berufsausbildung und Kindern) die Zeilen definieren und die Kategorien der Zielvariablen (hier: Vollzeitbeschäftigung vs. Teilzeitbeschäftigung) die Spalten. Ziel der Analyse ist ein möglichst einfaches Modell, das die typenspezifischen Anteilswerte der Zielvariablen (hier: die Anteile der vollzeit erwerbstätigen Absolventinnen und Absolventen) durch die einbezogenen unabhängigen Variablen möglichst gut „erklären“ kann.

Abb. 4.11 Vollzeitbeschäftigung nach Studiendauer, abgeschlossener Berufsausbildung, Geschlecht und Vorhandensein von Kindern (GSK-Modell)



In Abb. 4.11 sind die Ergebnisse der GSK-Analyse in Form eines Baumdiagramms dargestellt. Mit Ausnahme des für die männlichen Absolventen geschätzten Effekts der Kinder sind alle Effekte mindestens auf dem 0,1 %-Signifikanzniveau von null verschieden. Die Anpassungsqualität der aufgrund des Modells geschätzten typenspezifischen Anteilswerte Vollzeitbeschäftigter (vgl. die Werte am rechten Rand der Abbildung) an die empirischen Werte ist als gut zu bezeichnen: Die Nullhypothese, daß es *keine* signifikanten Abweichungen zwischen dem geschätzten Modell und den empirischen Werte gibt, könnte nur mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 0,61 abgelehnt werden.¹⁾

Wie das Ergebnis der GSK-Analyse zu lesen ist, wird an den folgenden Erläuterungen deutlich: Als durchschnittlicher Anteil Vollzeitbeschäftigter wird ein Wert von 69,2 % geschätzt.²⁾ Für die „schnellen“ Absolventinnen und Absolventen, d. h. für Befragte mit unterdurchschnittlich langer Studiendauer, erhöht sich dieser Anteilswert um 2,8 Prozentpunkte auf 72 %, für die Absolventinnen und Absolventen mit durchschnittlich bis überdurchschnittlich langer Studiendauer reduziert er sich um 2,8 Prozentpunkte auf 66,4 %. Je nachdem, ob eine Berufsausbildung abgeschlossen wurde oder nicht, steigt bzw. sinkt die Vollzeitbeschäftigtenquote um 5,5 Prozentpunkte. Für diejenigen Befragten, die ihr Studium zügig abgeschlossen haben und über eine Berufsausbildung verfügen, ergibt sich also ein durchschnittlicher Anteil vollzeit Beschäftigter von 77,5 %. Einen noch größeren Einfluß – hinsichtlich der Einflußstärke der unabhängigen Variablen kommen logistische Regression wie GSK-Ansatz selbstverständlich zu den gleichen Ergebnissen – weist das Geschlecht der Befragten auf:

Bei Männern liegt der Vollzeitbeschäftigtenanteil um 13,9 Prozentpunkte über, bei Frauen um 13,9 Prozentpunkte unter dem Durchschnitt. Wie vermutet wirken sich Kinder je nach Geschlecht der Befragten unterschiedlich auf die Quote der Vollzeitbeschäftigten auf: Bei Männern spielt Nachwuchs keine Rolle für die Aufnahme einer Voll- oder Teilzeitbeschäftigung – der ermittelte Effekt von $\pm 1,5$ ist nicht signifikant von null verschieden; bei Frauen allerdings führen Kinder in erheblichem Umfang zu einer Arbeitszeitreduzierung. Der Vollzeitbeschäftigtenanteil von Absolventinnen mit Kindern liegt um 37 Prozentpunkte unter demjenigen der kinderlosen Absolventinnen. Mit 92,8 % ist der

höchste Anteil Vollzeitbeschäftigter bei kinderlosen männlichen Absolventen zu verzeichnen, die über einen beruflichen Abschluß verfügen und zügig studiert haben. Am anderen Ende des Spektrums befinden sich die „langsamen“ Absolventinnen mit Kindern, die keine Berufsausbildung abgeschlossen haben; in dieser Gruppe beträgt der Anteil der vollzeit beschäftigten Erwerbstätigen nur 28,5 %.

Berufliche Position

Die berufliche Stellung derjenigen Absolventinnen und Absolventen, die in der Privatwirtschaft eine Beschäftigung aufgenommen haben, variiert signifikant³⁾ mit der Studiendauer und der Examensnote (s. Tab. 4.12). Hervorzuheben ist insbesondere, daß „schnelle“ und leistungsstärkere Absolventinnen und Absolventen im Vergleich zu Befragten mit langer Studiendauer bzw. unterdurchschnittlich gutem Examenszeugnis häufiger die Position von wissenschaftlichen Angestellten (ohne Leitungsfunktion) und seltener diejenige von ausführenden Angestellten einnehmen. Die häufigere Einnäherung der Absolventinnen und Absolventen mit kurzer Studiendauer und gutem Abschlußzeugnis in Beschäftigungen als wissenschaftliche Angestellte zeigt sich besonders deutlich bei Befragten mit Universitätsabschluß. Studiengangspezifische Unterschiede sind darüber hinaus hinsichtlich der Tätigkeit in leitenden Positionen zu beobachten: Befragte mit Fachhochschul-Diplom, die ihr Studium zügig abgeschlossen haben, üben häufiger als diejenigen mit langer Studiendauer leitende Funktionen aus; bei Absolventinnen und Absolventen universitärer Studiengänge verhält es sich tendenziell umgekehrt. Im universitären Studiengang Betriebswirtschaftslehre sind „langsame“ Absolventinnen und Absolventen mit 24 % sogar deutlich häufiger in leitenden Positionen zu finden als Befragte mit überdurchschnittlich kurzer Studiendauer (10 %). Auf eine Erklärung für dieses Phänomen wurde schon oben bei der Analyse des Übergangs in eine reguläre Erwerbstätigkeit hingewiesen: Wenn die Familie über genügend ökonomisches und soziales Kapital (eigener Betrieb, Beziehungen der Eltern) verfügt, entfällt für die Studierenden der Betriebswirtschaftslehre die Notwendigkeit, besonders schnell ihr Studium abzuschließen; auch ein langes Studium steht dann der Erlangung hoher beruflicher Positionen nicht im Wege.

Einkommen

Auch das Einkommen der in der Privatwirtschaft beschäftigten Hochschulabsolventinnen und -absolventen ist nicht unabhängig von der Studiendauer: Befragte

1) Je größer der zum Modellfit ausgewiesene p-Wert, desto besser ist die Modellanpassung. Werte ab 0,2 (bei kleinen Stichproben ab 0,3) können als akzeptabel betrachtet werden.

2) Dieser Durchschnittswert wird als ungewichtetes Mittel der gruppenspezifischen Anteilswerte gebildet und weicht deshalb vom zuvor berichteten mittleren Anteilswert ab.

3) Überprüfung mit dem Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest.

Tab. 4.12 Berufliche Stellung von in der Privatwirtschaft Beschäftigten¹⁾ nach relativer Fachstudiendauer²⁾ und relativer Examensnote³⁾ (in %)

berufliche Stellung	kurzes Studium	langes Studium	gute Note	schlechte Note	insgesamt
Leitende Angestellte/wiss. Angestellte mit Leitungsfunktion	20	19	19	20	20
Wiss. Angestellte ohne Leitungsfunktion	26	19	26	18	23
Qualifizierte Angestellte/Sachbearbeiter(innen)	34	30	31	34	32
Ausführende Angestellte	7	13	7	12	9
Freie Berufe/Selbständige	13	19	16	16	16

HIS-Absolventenstudie 92/93

1) ohne Ausbildungsverhältnisse

2) kurzes Studium = unterdurchschnittlich lange Studiendauer; langes Studium = durchschnittlich und überdurchschnittlich lange Studiendauer

3) dichotomisiert am Median des jeweiligen Studienganges; gute Note = Durchschnitt und besser; schlechte Note = unter Durchschnitt

mit unterdurchschnittlich langer Studiendauer erzielen im Mittel ein um gut 200 DM höheres Brutto-Monats-einkommen als „langsame“ Absolventinnen und Absolventen.¹⁾ Während diese Differenz auf dem 0,1 %-Signifikanzniveau von null verschieden ist, unterscheidet sich – zumindest auf der Ebene der gesamten Stichprobe der in der Privatwirtschaft Beschäftigten – das Einkommen der Befragten, die ein gutes Abschlußzeugnis vorweisen können, mit gut 90 DM nicht signifikant von denjenigen mit unterdurchschnittlich guter Examensnote. Wie bei anderen Merkmalen der beruflichen Integration und des Berufserfolgs ist bei multivariaten und differenzierten Analysen der Determinanten des beruflichen Einkommens das Phänomen zu beobachten, daß die Studiendauer zwar eine nennenswerte, aber nicht die größte Rolle spielt und daß der Stellenwert der Studiendauer in Abhängigkeit vom absolvierten Studiengang unterschiedlich zu bewerten ist: In den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen z. B. wird das Einkommen am stärksten vom Geschlecht bestimmt, hier liegt das Gehalt der Frauen um 600 DM bis 700 DM unter dem der Männer. Eine abgeschlossene Berufsausbildung wirkt sich insbesondere im Fachhochschulstudiengang Elektrotechnik und im betriebswirtschaftlichen Universitätsstudiengang einkommenssteigernd aus. Bei Absolventinnen und Absolventen des letztgenannten Fachs hängt das Einkommen – entgegen dem allgemeinen Trend, aber in Einklang mit

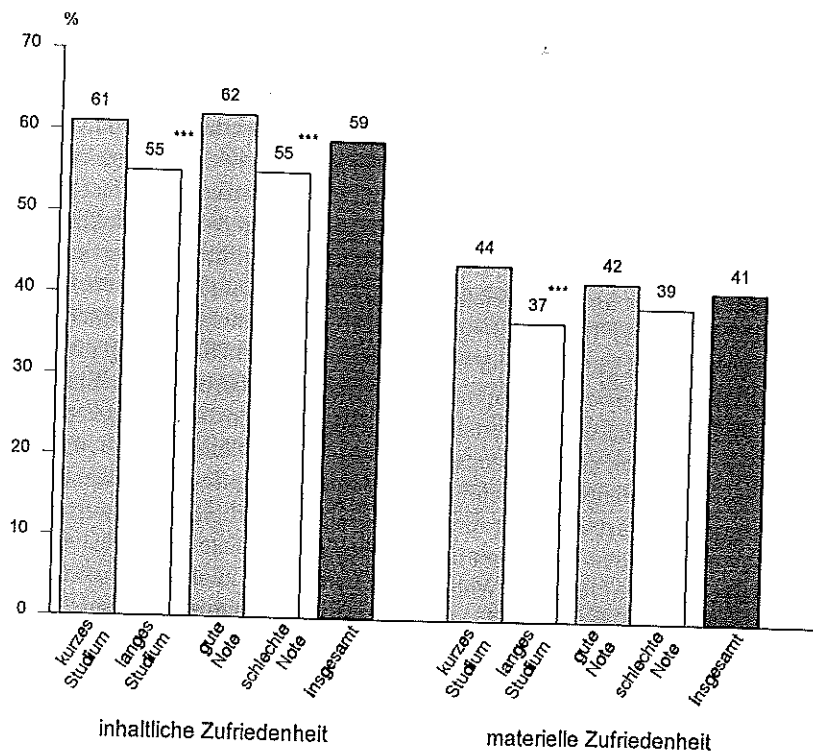
den zuvor berichteten Ergebnissen zum Berufsübergang – auch stark von der Examensnote ab.

Arbeitszufriedenheit

Als letztes Kriterium für den Berufserfolg soll die Arbeitszufriedenheit der in der Privatwirtschaft beschäftigten Hochschulabsolventinnen und -absolventen untersucht werden. Bei diesem Konstrukt handelt es sich um das Ergebnis eines Ist-Soll-Vergleichs, in dem sich die Passung bzw. Diskrepanz zwischen der aktuellen Arbeitssituation (Arbeitsbedingungen, Arbeitsplatzcharakteristika) und arbeitsbezogenen Ansprüchen und Bedürfnissen äußert. Arbeitszufriedenheit wurde in der HIS-Absolventenstudie differenziert für verschiedene Dimensionen der beruflichen Tätigkeit erfaßt: Zufriedenheit mit den inhaltlichen Aspekten der Arbeit (Tätigkeitsinhalte, Qualifikationsangemessenheit, Möglichkeit, eigene Ideen zu verwirklichen; „intrinsische Dimension“), Zufriedenheit mit den materiellen Aspekten der Tätigkeit (Verdienst/Einkommen, berufliche Position, Aufstiegsmöglichkeiten; „materielle Dimension“) und Zufriedenheit mit sonstigen extrinsischen Faktoren der Arbeitssituation (Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, Raum für Privatleben, technische Ausstattung, Arbeitsklima, Familienfreundlichkeit, Arbeitsbedingungen). Im Mittelpunkt der folgenden Betrachtungen stehen die intrinsische und materielle Dimension, die sich auch in Faktoren- und Clusteranalysen deutlich voneinander abgrenzen ließen und deren Items zu Indizes zusammengefaßt wurden.

1) Das Einkommen von Teilzeitbeschäftigten wurde auf das Vollzeitäquivalent umgerechnet.

Abb. 4.13 Arbeitszufriedenheit von in der Privatwirtschaft Beschäftigten¹⁾ nach relativer Fachstudiendauer²⁾ und relativer Examensnote³⁾ (Anteil der mit den inhaltlichen bzw. materiellen Aspekten Zufriedenen; in %)



*** Unterschied signifikant auf dem 0,1 %-Niveau (t-Test)

HIS-Absolventenstudie 92/93

1) ohne Ausbildungsverhältnisse

2) kurzes Studium = unterdurchschnittlich lange Studiendauer; langes Studium = durchschnittlich und überdurchschnittlich lange Studiendauer

3) dichotomisiert am Median des jeweiligen Studienganges; gute Note = Durchschnitt und besser; schlechte Note = unter Durchschnitt

Die Analyse der Arbeitszufriedenheit bestätigt im großen und ganzen das Bild, das sich bei der Untersuchung anderer Kriterien der beruflichen Integration und des beruflichen Erfolgs abzeichnete: Eine Abhängigkeit der Zufriedenheit mit den inhaltlichen und materiellen Aspekten der beruflichen Tätigkeit von der Studiendauer ist nicht zu verkennen (s. Abb. 4.13); sie ist aber nicht durchgängig in allen Studiengängen zu beobachten, und die Studiendauer stellt zumeist nicht den stärksten Einflußfaktor dar. Hervorzuheben ist wiederum der universitäre Studiengang Betriebswirtschaftslehre, in dem die Arbeitszufriedenheit der in der Privatwirtschaft Beschäftigten stärker mit der Examensnote und – hinsichtlich der Zufriedenheit mit der materiellen Seite der Berufstätigkeit – dem Geschlecht zusammenhängt. Im Gegensatz zu den anderen, zuvor betrachteten Merkmalen der beruflichen Situation ist hinsichtlich der hier betrachteten Dimensionen der Arbeitszufriedenheit kein signifikanter Einfluß der beruflichen Vorbildung festzustellen. In bezug auf das

Einzelitem „Arbeitsplatzsicherheit“ äußern sich Absolventinnen und Absolventen mit abgeschlossener Berufsausbildung allerdings deutlich zufriedener als Befragte ohne beruflichen Abschluß (vgl. Lewin/ Minks/ Uhde 1996).

Auch hinsichtlich der Qualität der ersten beruflichen Tätigkeit, die hier nur für die in der Privatwirtschaft beschäftigten Hochschulabsolventinnen und -absolventen untersucht wurde, läßt sich ein ähnliches Fazit ziehen wie für den Prozeß der Übergangs in das Beschäftigungssystem: *Der berufliche Erfolg ist – insgesamt betrachtet – nicht unabhängig von der Studiendauer: Absolventinnen und Absolventen, die ihren Studienabschluß schnell erreicht haben, haben stabilere Beschäftigungsverhältnisse, sie erzielen ein höheres Einkommen, nehmen höhere berufliche Stellungen ein und sind mit ihrer Arbeitssituation zufriedener als „langsame“ Absolventinnen und Absolventen. Dieses Ergebnis gilt jedoch nicht für alle Studiengänge in gleichem*

Maße, und es wird des weiteren dadurch relativiert, daß die Studiendauer zumeist nicht den stärksten Einflußfaktor darstellt.

analysiert werden. Die berichteten Ergebnisse beschränken sich auf Hochschulabsolventinnen und -absolventen aus den alten Ländern.

Individuelle Bestimmungsgrößen der Studiendauer

5. Ergebnisüberblick

Trotz aller Bemühungen um Studienzeitverkürzung, die von der Steuerung des individuellen Studienverhaltens über Anreize und Sanktionen bis hin zu Maßnahmen der Studienreform reichen, ist der Trend zu einer Verlängerung der Studiendauern nicht gestoppt. Nur in den wenigsten Fällen wird die vorgegebene Norm, die Regelstudienzeit, eingehalten. Werden die Studierenden durch nicht studierbare Studien- und Prüfungsordnungen an einem zügigen Studienabschluß gehindert? Oder lassen der angespannte Arbeitsmarkt und schlechte Berufsaussichten ein längeres Verweilen in der Hochschule als eine opportune und rationale Wahl erscheinen? Ist es die in den letzten Jahren oft beklagte mangelnde Qualität der Lehre – unzureichende Beratungs- und Betreuungsangebote, mangelndes Engagement der Lehrenden für die Belange der Studierenden, ungenügend ausgebildete didaktische Fähigkeiten –, die es Studierenden erschwert, den Studienplan einzuhalten? Oder haben Studierende kein Interesse an kurzen Studienzeiten, weil sie das Studium als Moratorium für ihre Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentfaltung nutzen wollen? – Wo also sind die Ursachen für lange Studiendauern zu lokalisieren?

Die in den vorangegangenen Kapiteln vorgestellte Untersuchung ging diesen Fragen nach, indem anhand der von HIS mit finanzieller Förderung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie durchgeführten Befragung einer bundesweit repräsentativen Stichprobe von Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Prüfungsjahres 1992/93

- der Zusammenhang zwischen Studiendauer und *individuellen Faktoren* wie Fähigkeiten, Einstellungen, Dispositionen und die – auf strukturelle Gegebenheiten verweisende – soziale Lage,
- der Einfluß *institutioneller Faktoren* (Charakteristika des Studiengangs, des Fachbereiches, der Hochschule und des Hochschulortes) auf die Studiendauer und
- die *Wechselwirkungen* zwischen diesen beiden Variablenkomplexen und ihr *Gewicht* für die Länge eines Studiums

Der Einfluß der erhobenen individuellen Merkmale auf die Studiendauer ist zwar insgesamt als nicht besonders groß einzuschätzen, aber fast durchweg signifikant. Wie zu erwarten, wird das Studium durch eine unzureichende Studienfinanzierung und die Notwendigkeit einer Erwerbstätigkeit neben dem Studium deutlich verlängert. In nicht unerheblichem Maße studienzeitverkürzend wirken sich dagegen die Einschätzung der Studiendauer als wichtiges Einstellungskriterium der Arbeitgeber, ein hohes Studieneintrittsalter und eine hohe Leistungsfähigkeit (d. h. überdurchschnittlich gute Noten im Reife- und Examenszeugnis) aus. Auch Prüfungswiederholungen erweisen sich als eine bedeutsame Determinante der Studiendauer; in welchem Ausmaß sie das Studium verlängern, hängt aber stark von der Studienorganisation und -struktur ab: In stark strukturierten Studiengängen, in denen ein Studienelement auf dem anderen aufbaut, der Besuch einer Veranstaltung oftmals von der erfolgreichen Teilnahme an einer anderen Veranstaltung und die Zulassung zu Veranstaltungen im Hauptstudium teilweise vom Bestehen des Vordiploms abhängig gemacht werden, bedeutet vor allem ein Scheitern in einer Prüfung, die *während des Studiums* abzulegen ist, einen erheblichen Zeitverlust; hier wirken sich Prüfungswiederholungen im Studium stärker auf die Studiendauer aus als in weniger reglementierten Studiengängen. In den letztgenannten Fächern, in denen Zwischenprüfungen zumeist wenig selektiv sind, stellt dagegen die Abschlußprüfung die größere Hürde dar.

Wechselwirkungen mit dem studierten Studiengang ergeben sich auch für die soziale Herkunft und die berufliche Vorbildung der Befragten: *Fachhochschulabsolventinnen* und -absolventen hoher sozialer Herkunft erreichen – *ceteris paribus* – ihr Diplom etwas später als Befragte aus der mittleren oder niedrigen Herkunftsgruppe. Der umgekehrte Trend ist in *universitären* Studiengängen zu beobachten: Hier wird um so kürzer studiert, je höher die soziale Herkunft ist. Es ist zu vermuten, daß die an Fachhochschulen anzutreffenden Studienbedingungen oder Studien„kulturen“ dem Habitus und den Studienvoraussetzungen von Studierenden niedriger sozialer Herkunft besser angepaßt sind als den Dispositionen, die Studierende aus hohen Herkunftsgruppen mitbringen; dagegen dürfte das akademische, bildungsbürgerlich geprägte universitäre Milieu den Studierenden niedriger sozialer Herkunft weniger vertraut sein und größere Orientierungsprobleme bereiten als Studierenden aus Akademikerfamilien.

Absolventinnen und Absolventen, die zwischen Schule und Studium eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, erreichen ihren Studienabschluß in geringfügig, aber signifikant kürzerer Zeit als Befragte ohne berufliche Vorbildung. Zu erklären ist dieses Ergebnis mit der größeren Zielstrebigkeit und Sicherheit der Studienwahl dieser Studierenden, ihrem Kenntnis- und Erfahrungsvorsprung in den praxisbezogenen Studienanteilen, aber auch damit, daß angesichts des höheren Alters bei Erstimmatrikulation ein längeres Studium zu Nachteilen beim Berufseintritt führen kann. Durch besonders kurze Studienzeiten zeichnen sich – bei sonst gleichen Bedingungen – Absolventinnen und Absolventen universitärer Studiengänge aus, die vor Erwerb der Hochschulreife einen beruflichen Ausbildungsabschluß erreicht haben. Studierende mit dieser Bildungsbiographie sind überwiegend über den klassischen zweiten Bildungsweg an die Universität gekommen; sie haben mit einer erheblichen Kraftanstrengung und finanziellen Einbußen nach oder parallel zu einer Phase der Familienarbeit bzw. Berufstätigkeit die Voraussetzungen für ein Studium erworben und dürften angesichts dieser „Ochsentour“ eine besonders starke und dezidierte Studienmotivation aufweisen. In Fachhochschulstudiengängen ist dieser Effekt einer vor Erwerb der Hochschulreife abgeschlossenen Berufsausbildung bei Kontrolle anderer Faktoren allerdings nicht zu beobachten. Dabei ist zu berücksichtigen, daß Befragte mit diesem Bildungshintergrund überwiegend über die Fachhochschulreife verfügen und im Vergleich zu Abiturientinnen und Abiturienten, die ein Fachhochschulstudium aufgenommen haben, schlechter mit den kognitiven Anforderungen eines Fachhochschulstudiums zu recht kommen.

Studierende mit Kindern sind während ihres Studiums besonderen Belastungen ausgesetzt; aus diesem Grunde ist es nicht verwunderlich, daß sie deutlich mehr Zeit bis zu ihrem Studienabschluß benötigen als kinderlose Studierende. Aufgrund der nach wie vor bestehenden geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung, die den Frauen die primäre Zuständigkeit für den Reproduktionsbereich zuweist, haben vor allem studierende Mütter Schwierigkeiten, Studium und Familie zu vereinbaren: Sie studieren – ceteris paribus – ein Semester länger als kinderlose Absolventinnen. Zwischen studierenden Vätern und kinderlosen Absolventen beträgt der Unterschied in der Fachstudiendauer dagegen nur knapp ein halbes Semester.

Institutionelle Bestimmungsgrößen der Fachstudiendauer

Die Frage, worauf die fachspezifischen Unterschiede in den mittleren Studiendauern und die zwischen den Hochschulen zu beobachtenden Differenzen in den

Studiendauern eines Studiengangs zurückzuführen sind, lenkt den Blick auf institutionelle Einflußgrößen. Will man erklären, warum z. B. die Absolventinnen und Absolventen des Magisterstudiengangs Geschichte durchschnittlich 13 Semester bis zum Examen benötigen, während Studierende der Betriebswirtschaftslehre ihr Diplom im Mittel in 11,3 Semester schaffen, verdienen vor allem zwei Faktoren Beachtung: die Regelstudienzeit und der Strukturierungsgrad („Verschulung“). Auf die unterschiedlichen Regelstudienzeiten, die den Rahmen für die Organisation des Studiums hinsichtlich des obligatorischen Studienumfangs, der Länge des Grundstudiums oder des frühestmöglichen Zeitpunktes der Anmeldung zur Abschlußprüfung abgeben, sind fast 60 % der Varianz der fachspezifischen durchschnittlichen Studiendauern zurückzuführen. Dabei steigt die in einem Studiengang realisierte mittlere Fachstudiendauer mit jedem zusätzlichen Semester Regelstudienzeit nicht im Verhältnis 1 : 1, sondern um den Faktor 1,3.

Die Regelstudienzeit bietet also – entsprechende organisatorische Änderungen, z. B. eine Verringerung des Studienvolumens, vorausgesetzt – eine Möglichkeit, die Studiendauern insgesamt zu reduzieren. Die Tatsache, daß gut 40 % der Varianz der mittleren fachspezifischen Studiendauern nicht durch die unterschiedlichen Regelstudienzeiten „erklärt“ werden können, verweist aber auf weitere potentielle Ansatzpunkte für eine Studienzeitverkürzung. Zu nennen sind aufgrund der vorliegenden Untersuchung der Kontakt zu Lehrenden, die Organisation von Praktika, die Größe von Lehrveranstaltungen, die Dauer der Examensphase und vor allem der Freiraum in der Studiengestaltung: Bei einer starken Verschulung und Reglementierung des Studiums werden deutlich kürzere Studienzeiten erreicht. Da eine geringe Regelungsdichte aber vor allem dann studienzeitverlängernd wirkt, wenn gleichzeitig das Beratungs- und Betreuungsangebot ungenügend ist und Studienaufbau, -ziele und -inhalte intransparent bleiben, stellt eine stärkere Verschulung, bei der u. U. nicht wünschenswerte Auswirkungen auf die Sozialisation der Studierenden sowie auf Studieninhalte und -qualität in Kauf zu nehmen sind, nicht die einzig mögliche Konsequenz dar, die aus diesem Ergebnis resultiert.

Das Phänomen unterschiedlich langer Studiendauern, die in einem Studiengang an verschiedenen Hochschulen zu beobachten sind, kann mit den vorliegenden Daten nur zu einem geringen Teil aufgeklärt werden. Als Einflußfaktoren, die in allen Studiengängen in gleicher Weise wirken, lassen sich lediglich die Größe des Hochschulortes – u. a. aufgrund der höheren Lebenshaltungskosten dauert ein Studium in den größeren Hochschulstandorten länger – und die Gesamtdauer des Examens identifizieren. Die Analyse der institutionel-

len Variabilität in den einzelnen Studiengängen stößt schnell an die Grenze geringer Fallzahlen, so daß die ermittelten Resultate häufig instabil und unplausibel sind. Erwähnenswert und interessant ist allerdings, daß bei den neun untersuchten juristischen Fakultäten die mittlere Studiendauer eines Fachbereichs entscheidend von der lokalen Literaturversorgung abhängt: Der Korrelationskoeffizient beläuft sich auf 0,6; zusammen mit der noch bedeutenderen Frage, ob die Prüfungsanforderungen klar definiert sind, erklärt dieser Faktor 74 % der Varianz der fachbereichsspezifischen Studiendauern.

Wechselwirkungen und Gewicht individueller und institutioneller Faktoren

Wechselwirkungen zwischen personenbezogenen und institutionellen Faktoren, die aufgrund inhaltlicher Überlegungen nur an einer kleinen Auswahl von Merkmalen untersucht wurden, zeigen sich zum einen zwischen dem Geschlecht der Befragten und dem erlebten kommunikativen Klima: Mangelnde soziale Unterstützung, insbesondere schlechte Kontakte zu Lehrenden und ein ungenügendes Beratungsangebot, führt bei Frauen eher zu einer Verlängerung des Studiums als bei Männern. Zum anderen reagieren Studierende aus verschiedenen sozialen Herkunftsgruppen in unterschiedlicher Weise auf die Studienbedingungen: Bei Studierenden niedriger sozialer Herkunft, denen das akademische Milieu fremder ist als Akademikerkindern und die deshalb in stärkerem Maße auf Orientierungshilfen angewiesen sind, wirken sich ein unzureichendes Beratungsangebot, geringe Kontakte zu Lehrenden und anderen Studierenden sowie eine geringe Regelungsdichte in stärkerem Maße studienzeitverlängernd aus als bei Absolventinnen und Absolventen aus der hohen Herkunftsgruppe.

Im bisherigen politischen und wissenschaftlichen Diskurs wurde die Frage, welche Faktoren – institutionelle oder personenbezogene – stärker die Studiendauer beeinflussen, sehr kontrovers diskutiert. Die vorgelegte Untersuchung versuchte auf zwei Wegen die ungelöste Frage zu beantworten: Zum einen wurde eine multiple Regression der Fachstudiendauer der befragten Absolventinnen und Absolventen auf alle erhobenen institutionellen und individuellen Merkmale durchgeführt. Aufgrund der Ergebnisse dieser Analyse ist von einem leichten Übergewicht institutioneller Faktoren auszugehen: Den stärksten Einfluß übt die Regelstudienzeit aus, gefolgt von der „informellen Studienunterbrechung“, die ein weiter nicht spezifiziertes Set von individuellen studienzeitverlängernden Faktoren repräsentiert, der Art des Hochschulabschlusses (Fachhochschul-Diplom, Universitätsabschluß), der Art der Studienfinanzierung und der Regelungsdichte. Da sich

aber nur ein geringer Teil der Varianz der Fachstudiendauer auf die erfaßten individuellen Faktoren zurückführen läßt, kann sich das Bild schlagartig ändern, wenn es gelingt, weitere für die Studiendauer bedeutsame personenbezogene Merkmale zu identifizieren. Deshalb wurde in einem zweiten Schritt eine Analyse durchgeführt, die auf der Annahme basiert, daß in der Abweichung der individuellen Fachstudiendauer von dem in einem Studiengang und an einer Hochschule realisierten Mittelwert (= relative individuelle Fachstudiendauer) die individuellen Faktoren und in der durchschnittlichen studiengangsspezifischen Studiendauer sowie in der Differenz zwischen der mittleren studiengangsspezifischen und der durchschnittlichen hochschulspezifischen Fachstudiendauer in diesem Studiengang (= relative institutionelle Fachstudiendauer) institutionelle Faktoren zusammengefaßt sind. Eine Regression der Fachstudiendauer auf diese Variablen, die für die Stichprobe der befragten Hochschulabsolventinnen und -absolventen aus den alten Ländern durchgeführt wurde, ergab allerdings im Gegensatz zur erstgenannten Analyse ein Übergewicht der personenbezogenen Faktoren. Angesichts dieser widersprüchlichen Ergebnisse muß die Frage, welchem Ursachenkomplex ein größeres Gewicht bei der Bestimmung der Fachstudiendauer zukommt, weiter ungeklärt bleiben.

Studiendauer und Berufseintritt

Ein zweiter Teil der präsentierten Studie befaßte sich mit dem Zusammenhang zwischen Studiendauer und Berufseintritt. Ob die Länge des Studiums ein gewichtiger Faktor bei der Einstellung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen ist und ob dementsprechend der Berufseintritt von Akademikerinnen und Akademikern, die ihr Studium zügig abgeschlossen haben, problemloser und erfolgreicher verläuft als derjenige von langsameren Absolventinnen und Absolventen, wurde anhand mehrerer Kriterien untersucht. Betrachtet wurden der Übergang in die erste reguläre Erwerbstätigkeit und in obligatorische zweite Ausbildungs- bzw. praktische Phasen, Probleme bei der Stellensuche, Bewerbungsverhalten und Bewerbungschancen sowie für diejenigen Befragten, die in der Privatwirtschaft eine Beschäftigung gefunden haben, die Art des Beschäftigungsverhältnisses (Beschäftigungssicherheit und -umfang), die erreichte berufliche Position, das Einkommen und die Arbeitszufriedenheit.

Als Indikator für Leistungsstärke und wünschenswerte Arbeitshaltungen genießt ein zügiges Studium bei Arbeitgebern eine hohe Wertschätzung, und auch Hochschulabsolventinnen und -absolventen schreiben der Studiendauer eine große und zunehmende Bedeutung für den Berufseintritt und den Berufserfolg zu. Gegenüber diesem *wahrgenommenen* Stellenwert der Stu-

diendauer ist ihre *tatsächliche* Bedeutung zu relativieren oder zumindest differenziert zu beurteilen: In den Studiengängen mit einer obligatorischen zweiten Ausbildungs- oder praktischen Phase spielt die Studiendauer für den Übergang in diese Phasen auch bei Kontrolle anderer Variablen eine deutliche Rolle. Zwar hängt die Frage, ob überhaupt ein Praktikums- oder Ausbildungsplatz gefunden wurde, nicht von der Studiendauer ab, jedoch berichten Absolventinnen und Absolventen mit unterdurchschnittlich langer Studiendauer deutlich seltener als solche mit durchschnittlich oder überdurchschnittlich langem Studium von Wartezeiten und von Problemen, eine Stelle bzw. eine interessante Stelle zu finden. In anderen Studiengängen dagegen ist entweder kein Einfluß der Studiendauer auf den Prozeß der beruflichen Einmündung und die berufliche Integration festzustellen (Magisterstudiengänge, einphasiger Fachhochschulstudiengang Sozialwesen) oder er wird vom Einfluß anderer Faktoren übertriften. Dabei handelt es sich je nach betrachtetem Kriterium und Studiengang entweder um die Examensnote, die insgesamt eine erstaunlich geringe Rolle spielt, aber in den universitären Studiengängen Betriebswirtschaftslehre und Biologie nicht zu vernachlässigen ist, das Vorhandensein von Kindern und das Geschlecht der Befragten: Absolventinnen mit einem Universitätsdiplom in Betriebswirtschaftslehre haben deutlich schlechtere Einstellungschancen und ein erheblich geringeres Einkommen als männliche Betriebswirte, und generell sind Frauen seltener als Männer vollzeitbeschäftigt. Eine besondere Erwähnung verdient die berufliche Vorbildung der Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die in den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften einen positiven und deutlichen Effekt auf die Einstellungschancen, auf Beschäftigungssicherheit und -umfang sowie auf das Einkommen hat.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung geben keinen Anlaß, die Bedeutung der Studiendauer für den Übergang in das Beschäftigungssystem und den Berufserfolg herunterzuspielen; sie sind allerdings auch nicht geeignet, die These pauschal zu unterstützen, daß Hochschulabsolventinnen und -absolventen bei einem langen Studium mit gravierenden Wettbewerbsnachteilen rechnen müssen. Ob und wie stark die Studiendauer die Beschäftigungschancen und die berufliche Integration beeinflusst, ist vielmehr in Abhängigkeit vom studierten Fach – und damit von den beruflichen Einsatzfeldern, den fachspezifisch unterschiedlichen Rekrutierungskriterien der Arbeitgeber und der Arbeitsmarktsituation – differenziert zu beurteilen.

Literaturverzeichnis

- Bargel, Tino/Sandberger, Johann-Ulrich/Ramm, Michael (1992): Studiensituation und studentische Orientierungen. Vierte Erhebung zur Studiensituation an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzfassung. (Bildung – Wissenschaft – aktuell; 9). Bonn.
- BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände; Hrsg.) (1988): Verkürzung der Studienzeiten. Analyse – Modelle – Vorschläge. Dokumentation eines Symposiums veranstaltet von der Arbeitsgemeinschaft Norddeutscher Bildungswerke und der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände am 19.4.1988 in Berlin. (Sonderheft 9 der Reihe Wirtschaften, Verantworten, Gestalten). Herford/Bonn.
- BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände) (1989): Für eine umgehende Studienzeit-, aber auch Schulzeitverkürzung. Stellungnahme der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. Abgedruckt in: Deutscher Hochschulverband (Hrsg.): Verkürzung der Studienzeit. Vorschläge und Stellungnahmen – eine Dokumentation. Band 2: August 1988–Dezember 1988. (Forum des Hochschulverbandes; 50). Bonn 1990, S. 121–124.
- Benninghaus, Hans (1990): Einführung in die sozialwissenschaftliche Datenanalyse. München/Wien.
- Berning, Ewald (1982): Gründe für überlange Studienzeiten. Untersucht am Beispiel des Studienganges Rechtswissenschaften an bayerischen Universitäten mit zweiphasiger Juristenausbildung. (Bayerische Hochschulforschung Materialien; 32). München.
- Berning, Ewald (1986): Unterschiedliche Fachstudiendauern in gleichen Studiengängen an verschiedenen Universitäten in Bayern. (Monographien: Neue Folge; 13). München.
- Bernstein, Basil (1977): Über Klassifikation und Rahmung pädagogisch vermittelten Wissens. In: Bernstein, Basil: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt a. M., S. 125–161.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (1988): Verkürzung der Studiendauer. Der Maßnahmenkatalog der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) zur Studienzeitverkürzung. Abgedruckt in: Deutscher Hochschulverband (Hrsg.): Verkürzung der Studienzeit. Vorschläge und Stellungnahmen – eine Dokumentation. Band 2: August 1988–Dezember 1988. (Forum des Hochschulverbandes; 50). Bonn 1990, S. 63–76.
- BMFW (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft; Hrsg.) (1988): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes. (Studien zu Bildung und Wissenschaft; 84). Bonn.
- Claßen, Ludger/Schmidt, Jörn (1983): Langzeitstudenten und Studienzeitverkürzung. Unveröff. Ms. Essen.
- Dahlmanns, Gert (1990): Studiert die deutsche Jugend zu lange? Eine Vorbemerkung. In: Dahlmanns, Gert, u. a.: Studiendauer kontrovers. Beiträge zum Streitgespräch „Studiert die deutsche Jugend zu lange?“ am 27. März 1990 in Frankfurt. Bad Homburg, S. 5–10.
- Dahlmanns, Gert, u. a. (1990): Studiendauer kontrovers. Beiträge zum Streitgespräch „Studiert die deutsche Jugend zu lange?“ am 27. März 1990 in Frankfurt. Bad Homburg.
- Daxner, Michael/Schindler, Götz (1993): Studienzeitverkürzung. In: Das Hochschulwesen, 41 (1993) 4, S. 177–181.
- Deutscher Hochschulverband (Hrsg.) (1987): Zur Studienzeitverkürzung. Die Situation aus der Sicht der Studenten. Symposion in Bonn, 8.–9. Mai 1987. (Forum des Hochschulverbandes; 42). Bonn.

Deutscher Hochschulverband (1988): Stellungnahmen zu den „Empfehlungen“. Abgedruckt in: Deutscher Hochschulverband (Hrsg.): Verkürzung der Studienzeit. Vorschläge und Stellungnahmen – eine Dokumentation. Januar 1986–Juli 1988. Bonn 1988, S. 29–38.

Deutscher Hochschulverband (1992): Thesen des Deutschen Hochschulverbandes zur Entlastung der Universitäten. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 40 (1992) 2, S. 59–60.

Dichgans, Hans (1965): Erst mit dreißig im Beruf? Vorschläge zur Bildungsreform. Stuttgart.

Fiebiger, Nikolaus (1990): Einführung. In: Dahlmanns, Gert, u. a.: Studiendauer kontrovers. Beiträge zum Streitgespräch „Studiert die deutsche Jugend zu lange?“ am 27. März 1990 in Frankfurt. Bad Homburg, S. 16–23.

Framhein, Gerhild (1988): Studentische Vorstellungen zur Studiendauer. In: HIS (Hochschul-Informationssystem; Hrsg.): Studienzeiten auf dem Prüfstand. Dokumentation des HIS-Kolloquiums am 18. und 19. Mai 1988 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. (HIS-Hochschulplanung 70). Hannover, S. 85–111.

Friedrich, Artur (1990): Verlängerte Studienzeiten. Einzelfallstudien von Studenten der Erziehungswissenschaften an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Frankfurt a. M.

Gieseke, Ludwig (1988): Die Bedeutung der Studienzeiten in der Bildungspolitik der Bundesregierung – Gründe für kürzere Studienzeiten und jüngere Hochschulabsolventen. In: HIS (Hochschul-Informationssystem; Hrsg.): Studienzeiten auf dem Prüfstand. Dokumentation des HIS-Kolloquiums am 18. und 19. Mai 1988 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. (HIS-Hochschulplanung; 70). Hannover, S. 17–30.

Griesbach, Heinz (1988): Studienzzeit seit 25 Jahren in der Diskussion. In: HIS (Hochschul-Informationssystem; Hrsg.): Studienzeiten auf dem Prüfstand. Dokumentation des HIS-Kolloquiums am 18. und 19. Mai 1988 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. (HIS-Hochschulplanung; 70). Hannover, S. 61–83.

Grühn, Dieter/Dorenburg, Christiane/Klose, Traugott (1996): FU berät Langzeitstudierende. Die obligatorische Prüfungsberatung an der Freien Universität Berlin: Nur eine formale Prozedur – oder auch nützlich? In: Das Hochschulwesen, 44 (1996) 1, S. 47–54.

Helberger, Christof (1988): Studienzzeit und Organisation des Studiums. In: HIS (Hochschul-Informationssystem; Hrsg.): Studienzeiten auf dem Prüfstand. Dokumentation des HIS-Kolloquiums am 18. und 19. Mai 1988 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. (HIS-Hochschulplanung; 70). Hannover, S. 139–154.

Helberger, Christof/Kreimeyer, Thomas/Räbiger, Jutta (1988): Studiendauern und Studienorganisation im interuniversitären Vergleich. (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft; 72). Bonn.

Helberger, Christof/Schulz, Ulrich (1987): Der Einfluß der Studien- und Prüfungsorganisation auf die Fachstudiendauer. Eine Untersuchung für die Studiengänge der Wirtschaftswissenschaften, Mathematik und Rechtswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft; 48). Bonn.

HIS (Hochschul-Informationssystem; Hrsg.) (1988): Studienzeiten auf dem Prüfstand. Dokumentation des HIS-Kolloquiums am 18. und 19. Mai 1988 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. (HIS-Hochschulplanung; 70). Hannover.

Höppel, Dagmar (1993): Ursachen langer Studienzeiten an der Universität Hohenheim. Wendlingen.

Hornbostel, Stefan (1990): Information als Mittel zur Verkürzung der Studienzeiten? Möglichkeiten eines tiefgegliederten Berichtssystems auf der Grundlage der Prüfungsindividualstatistik. Unveröff. Ms.

HRK (Hochschulrektorenkonferenz; Hrsg.) (1990): Studieren in den neunziger Jahren: Was – Wozu – Wie lange? Jahresversammlung 1990: Ansprachen, Referate, Plenardiskussionen, Augsburg, 6.–8. Mai 1990. (Dokumente zur Hochschulreform; 69/1990). Bonn.

- Huber, Ludwig (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. überarb. Aufl. Weinheim, S. 417-441.
- Kahle, Irene (1993): Studierende mit Kindern. Die Studiensituation sowie die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden mit Kindern in der Bundesrepublik Deutschland. (HIS-Hochschulplanung; 97). Hannover.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1988a): Beschluß der Kultusministerkonferenz zur Verkürzung der Studienzeiten vom 23./24. Juni 1988. Vervielf. Ms. Bonn.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1988b): Empfehlungen und Maßnahmen zur Verkürzung der Studienzeiten (beschlossen auf der 240. Plenarsitzung am 13./14. Oktober 1988). Vervielf. Ms. Bonn.
- Konegen-Grenier, Christiane/List, Juliane (1993): Die Anforderungen der Wirtschaft an das BWL-Studium. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung. (Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik/Institut der deutschen Wirtschaft Köln; 188). Köln.
- Lewin, Karl/Minks, Karl-Heinz/Uhde, Sönke (1996): Abitur – Berufsausbildung – Studium. Zur Strategie der Doppelqualifizierung von Abiturienten. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 3, 1996, S. 431-454.
- Liebau, Eckart/Huber, Ludwig (1985): Die Kulturen der Fächer. In: Neue Sammlung, 25 (1985) 3, S. 314-339.
- Minks, Karl-Heinz (1996a): Absolventenreport Ingenieure. Ergebnisse einer Untersuchung zum Berufsübergang von Absolventen ingenieurwissenschaftlicher Diplom-Studiengänge. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn.
- Minks, Karl-Heinz (1996b): Der Einfluß der Studiendauer auf die berufliche Integration. In: Dichtl, Erwin/Lingenfelder, Michael (Hrsg.): Effizient studieren: Wirtschaftswissenschaften. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 211-230.
- Minks, Karl-Heinz/Bathke, Gustav-Wilhelm (1995): Absolventenreport Rechtswissenschaft. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zum Berufsübergang von Absolventinnen und Absolventen der Rechtswissenschaft. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn.
- Minks, Karl-Heinz/Nigmann, Ralf (1991): Hochschulabsolventen 88/89 zwischen Studium und Beruf. (HIS-Hochschulplanung; 88). Hannover.
- Nigmann, Ralf (1989): Abiturienten an Fachhochschulen. Ursachen und Auswirkungen der Attraktivität des Fachhochschulstudiums für Abiturienten. (HIS-Hochschulplanung; 74). Hannover.
- Queis, Dietrich von/Jørgensen, Dieter J. (1987): Je länger – desto besser? Zum Zusammenhang von Studiendauer und Studienerfolg. Hamburg.
- Schacher, Martin (1994): Studierende der Rechtswissenschaften zur Einschätzung des „Freiversuchs“ in der ersten juristischen Staatsprüfung. (HIS-Kurzinformation; A9/1994). Hannover.
- Schnitzler, Stefan (1993): Zur Berechnung der Fachstudiendauer auf der Basis von Anfängerjahrgängen. In: Statistisches Bundesamt, Ausschuß für Hochschulstatistik (Hrsg.): Berechnung der Fachstudiendauer. Wiesbaden, S. 51-76.
- Statistisches Bundesamt, Ausschuß für Hochschulstatistik (Hrsg.) (1993): Berechnung der Fachstudiendauer. Wiesbaden.
- Stifterverband (für die Deutsche Wissenschaft; Hrsg.) (1993): Studienzeitverkürzung II. Ein hochschulpolitisches Symposium. (Materialien zur Bildungspolitik; 13). Essen.
- Teichler, Ulrich/Buttgereit, Michael/Holtkamp, Rolf (1984): Hochschulzertifikate in der betrieblichen Einstellungspraxis. (Studien zu Bildung und Wissenschaft; 6). Bad Honnef.

Teichler, Ulrich/Schomburg, Harald (1988): Studienzeit im Spannungsverhältnis von Hochschule und Arbeitsmarkt. In: HIS (Hochschul-Informationen-System; Hrsg.): Studienzeiten auf dem Prüfstand. Dokumentation des HIS-Kolloquiums am 18. und 19. Mai 1988 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. (HIS-Hochschulplanung; 70). Hannover, S. 155–173.

Wilcke, Bernd-Achim/Jäger, Lothar (1988): Problematik der Ermittlung und Veröffentlichung von Studiendauern sowie Reaktionen der Hochschulen an Beispielen. In: HIS (Hochschul-Informationen-System; Hrsg.): Studienzeiten auf dem Prüfstand. Dokumentation des HIS-Kolloquiums am 18. und 19. Mai 1988 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. (HIS-Hochschulplanung; 70). Hannover, S. 175–191.

Winkler, Helmut (1988): Ursachen für überlange Studiendauern von Maschinenbaustudenten. Sonderauswertung von Daten der Kasseler Absolventenstudie. (Arbeitspapiere des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung an der Gesamthochschule Kassel; 19). Kassel.

Wissenschaftsrat (1986): Empfehlungen zur Struktur des Studiums. Köln.

Wissenschaftsrat (1994): Fachstudiendauer an Universitäten 1991. Köln.

Wissenschaftsrat (1995): Fachstudiendauer an Fachhochschulen 1992. Köln.

WRK (Westdeutsche Rektorenkonferenz) (1987): Studiendauer und Studienstruktur. Stellungnahme des 151. Plenums der Westdeutschen Rektorenkonferenz. Bonn. Abgedruckt in: Deutscher Hochschulverband (Hrsg.): Verkürzung der Studienzeit. Vorschläge und Stellungnahmen – eine Dokumentation. Januar 1986–Juli 1988. Bonn 1988, S. 60–69.

Zwick, Michael (1989): Studiendauer an der Universität Kiel. Die Ursachen langer Studienzeiten aus der Sicht der Betroffenen. (Soziologische Arbeitsberichte der Christian-Albrechts-Universität; 15). Kiel.

Dieser Bericht wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie erstellt (Förderungskennzeichen P 4093.00).
Die HIS Hochschul-Informations-System GmbH trägt die Verantwortung für den Inhalt.

Herausgeber: HIS-Hochschul-Informations-System GmbH,
Goseriede 9, 30159 Hannover
Tel.: 0511 / 1220-0
Geschäftsführer: Dr. Jürgen Ederleh

ISSN 0931-8143

Verantwortlich: Dr. Jürgen Ederleh

Redaktion: Barbara Borm

"Gemäß § 33 BDSG weisen wir jene Empfänger der HIS-Kurzinformationen, denen diese zugesandt werden, darauf hin, daß wir ihren Namen und ihre Anschrift ausschließlich zum Zweck der Erstellung des Adreßaufklebers für den postalischen Versand maschinell gespeichert haben."

Erscheinungsweise: unregelmäßig