

# **Leistungsbewertung und Leistungsanreize unter Berücksichtigung institutioneller Diversität: Ein Weg zur Förderung von Vielfalt?**

Zwei Ansätze für das Ziel der Berücksichtigung unterschiedlicher  
Startbedingungen im Wettbewerb von Hochschulen

Beitrag zur 13. Jahrestagung des AK Evaluation und Qualitätssicherung  
24./25.5.2012 Umweltforum Berlin

**Dr. René Krempkow & Ruth Kamm**  
iFQ Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung Berlin  
& Christian-Albrechts-Universität Kiel

# Gliederung und Überblick

1. **Warum Berücksichtigung unterschiedlicher Startbedingungen im Hochschulwettbewerb?**
2. **Ausgewählte Modelle im Überblick:  
Klassifizierungsansatz und Added-Value-Ansatz**
3. **Berechnungsbeispiel zum Added-Value-Ansatz**
4. **Fazit und Ausblick**

# 1. Warum Berücksichtigung unterschiedlicher Startbedingungen im Hochschulwettbewerb?

- Wissenschaftsrat (2008: 78): Ausgangsbedingungen bei Qualitätsbewertung für „Mehrwert“ berücksichtigen
- „Fair ist der Vergleich nur zwischen Hochschulen, die mit Blick auf die Zielsetzungen, ihr Profil und ihre Strukturen wirklich vergleichbar sind.“

(Gero Federkeil, Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), zur Entwicklung des EU-Konzepts für ein globales Hochschul-Ranking)

- „Es ist im Leben immer so, dass es keine gleichen Voraussetzungen gibt.“

(Peter Frankenberg, ehemaliger Wissenschaftsminister Baden-Württemberg)

**=> Leistungsgerechtigkeitswahrnehmung von Leistungsanreizen ist wichtige Voraussetzung für Wirksamkeit**

## 2. Ausgewählte Modelle im Überblick: Klassifizierungsansatz und Added-Value-Ansatz

**Klassifizierungsansatz** des CHEPS (2009, s. auch Bartelse/ van Vught 2009):

**Ziel: Kenntnisse über die Diversität im europäischen Hochschulraum zu verbessern und ihre positive Wahrnehmung zu befördern** (vgl. ebd.: 59), basiert auf sechs Dimensionen: Teaching and Learning, Student Profile, Knowledge Exchange, International Orientation, Research Involvement und Regional Engagement (je mehrere Indikatoren). Darüber alle teilnd. europäischen HS charakterisierbar (67 in Datenbank – vgl. Krempkow/Kamm 2011, 2012).

**Gefahr:** „Durch die Beschreibung von institutionellen Profilen und die (mitunter nur implizit erfolgende) Bildung von **Leistungsklassen** entsteht ein **Anreiz für die einzelnen Institutionen, sich gezielt in eine Kategorie ‚hineinzuentwickeln‘**. Die Anpassung an die jeweils reputationsstärkste Kategorie kann so zum strategischen Ziel der Hochschulentwicklung werden. Die ursprünglich mit der Klassifizierung intendierte Darstellung von Diversität kann so zu einer Herstellung von Ähnlichkeit beitragen.“ (Wissenschaftsrat 2010: 116).

**Mögliche Lösung: Added-Value-Ansatz** soll den im Vergleich zu Startbedingungen geschaffenen „Mehrwert“ erfassen (und entspr. Honorierung ermöglichen).

## Der Added-Value-Ansatz:

### Adjustierte Indikatoren für untersch. Startbedingungen in der Lehre Australiens

- **Hintergrund** (DETYA 1998: 70f.): „The simplistic use of performance indicators can produce misleading impressions of institutional performance. Institutions have diverse missions, backgrounds, course offerings and students.”
- „In the **methodology** we attempt to adjust for the influence of a wide range of factors (...).” These factors include 11 aspects (e.g. “age, gender, non-English speaking background (NESB) status, socio-economic background status” ...)
- „**regression analysis** to control for the effect of these factors”
- „The **approach** taken here is, in essence, a comparison of institutional performance against a set of national averages (...) of student characteristics.”

=> Nachfolgend exemplarisch **Methodik am Beispiel (low) socio-economic background (SEB) status**

### 3. Ein Berechnungsbeispiel zum Added-Value-Ansatz:

Methodik adjustierte Indikatoren am Beispiel Australien (3 Schritte)

#### Anteil low „socio-economic background status” (SEB) vs. other (SEB)

	Institution 1	Institution 2	Total
low SEB	20%	70%	45%
other SEB	80%	30%	55%

<sup>1.</sup>

#### 2. Erfolgsquote als „*crude* performance indikator” (d.h.: rohe bzw. unkorrigierte Perf.)

	Institution 1	Institution 2	Total
low SEB	70%	75%	74%
other SEB	85%	95%	88%
Total	82%	81%	81,5%

#### 3. Differenz „*crude*“ - erwartete Erfolgsquote als „*adjusted* Performance“ (adj. Perf.)

Erw. Erfq. = lowSEB-Anteil1 \* lowSEB-Perf. + othSEB-Anteil1 \* othSEB-Perf.

Erw. Erfq. = 20% \* 74% + 80% \* 88% = 85%

	Institution 1	Institution 2	Total
Total erw. Erfq.	85%	78%	81,5%
Diff. cr.-erw. Erfq. = adj. Perf.	82-85 = -3%	81-78 = +3%	0%





## Folie 8

---

**ZV6** in der Legende steht "expected (compeh.)", es fehlt also das r bei compreh.

R. Kamm; 07.05.2012

**ZV8** i. Vgl. mit Leerzeichen anstelle von i.Vgl. (oder liege ich da falsch?)

R. Kamm; 07.05.2012

## Review des Modells Adjustierter Indikatoren:

- „Review of Higher Education Outcome Performance Indicators“, a Report by Access Economics (2005):

„**the overall concept** attempting to create a ‘level playing field’ by removing differences in university performance due to exogenous factors **is a sensible and fair approach**. The set of exogenous variables used is also sensible and covers a good range of social and demographic factors that are beyond the control of the institutions. Importantly, DEST has also been **careful to exclude any factors that are within the control of a university.**”

- Eine weitere Analyse des australischen Modells kam zu dem Schluss, dass dieses Modell auch bei relativ kleinen verteilten Summen das Potential hat, mit seinen Indikatoren und deren relativem Gewicht starke Triebkräfte für die Institutionspolitik zu entfalten (vgl. Harris 2007: 69f.)

- Seit einiger Zeit Weiterentwicklung des Modells in der Diskussion, Ergebnisse noch nicht absehbar (bin in Kontakt mit Experten in AUS)

+ In Frankreich Added-Value-Ansatz-ähnliche Simulation (CEREQ 2009), in UK ähnlicher Ansatz mit Boni für „nontraditional students“ (Orr 2004)

## 4. Fazit und Ausblick

### 1.) Potentielle Eignung des Added-Value-Ansatzes für Leistungsbewertung und ggf. Nutzung in LOM:

- besser geeignet zur Berücksichtigung unterschiedlicher Startbedingungen als der Klassifizierungsansatz (und darauf aufbauende Rankings sowie Leistungsbewertungen/ -anreize), da nichtintendierte Effekte wie die vom WR (2010) genannten verhindert/vermindert werden können

### 2.) Datenlage:

- (potentielle) Einflussfaktoren für die Leistungen von Hochschulen bisher noch nicht flächendeckend anhand existierender Erhebungen untersucht, m.W.n. bislang lediglich für ein Bundesland: SN (vgl. QiW 3/2010).

- wäre aber mit Daten aus anderen landesweiten Erhebungen durchaus möglich, neben SN z.B. auch NRW, RP, BY...

- systematische Kombination von hochschulstatistischen mit Befragungsdaten wünschenswert, z.B. mittels Daten aus Konstanzer Studierendensurvey und Hochschulstatistik-Daten, vgl. QiW (3/2010, 4/2011), ausführlicher in „Hochschule und Diversity“ (Juventa, Juli 2012)

Uta Klein | Daniela Heitzmann (Hrsg.)

# Hochschule und Diversity

Theoretische Zugänge  
und empirische Bestandsaufnahme

**BELTZ** JUVENTA

## Inhalte

Die hier versammelten Beiträge leisten eine grundlegende Bestandsaufnahme zu theoretischen und empirischen Arbeiten zu Diversity an Hochschulen. Im Mittelpunkt stehen die Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen aufgrund von sozialer Herkunft, Gender, Behinderung, Migration, sexueller Orientierung, Weltanschauung und Alter der verschiedenen Statusgruppen. Desiderate in der Forschung zu Diversity und Hochschule werden benannt sowie Forschungsprobleme bei der Annäherung an diese Themen.

## Autor\_innen

Laura Dobusch, Ilke Glockentöger, Daniela Heitzmann, Johanna Hofbauer, Ruth Kamm, Uta Klein, Anne-Kathrin Kreft, Katharina Kreissl, René Krempkow, Hannah Leichsenring, Sigrid Metz-Göckel, Caroline Richter, Barbara Rothmüller

Laut Verlag: Erscheinungstermin 16. Juli 2012

**Vielen Dank  
für die Aufmerksamkeit!**

[krempkow@forschungsinfo.de](mailto:krempkow@forschungsinfo.de)

[rkamm@gb.uni-kiel.de](mailto:rkamm@gb.uni-kiel.de)

## Ausführlichere Informationen (Auswahl):

- Bartelse, Jeroen/ Vught, Frans van (2009): The European Higher Education Classification: Objectives and Concepts. In: Vught, Frans van (Hrsg.): Mapping the Higher Education Landscape. Towards a European Classification of Higher Education. Springer, S. 57-69.
- CÉREQ (2009): Comparer les universités au regard de l'insertion professionnelle de leurs étudiants. Net.doc 54, Strasbourg: Centre d'études et de recherches sur les qualifications.
- Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) (2009): Mapping Diversity. Developing a European Classification of Higher Education Institutions. Enschede: CHEPS, University of Twente.
- DETYA (1998): Department of Education, Training and Youth Affairs (1998) The Characteristics and Performance of Higher Education Institutions, Occasional Paper Series 98-A
- Harris, Kerry-Lee (2007): A critical examination of a recent performance-based incentive fund for teaching excellence in Australia. In: Longden, Bernard/ Harris, Kerry-Lee: Fund-ing Higher Education: A Question of Who pays? EAIR-Monograph Nr. 2, Amsterdam, S. 62-78.
- Kamm, Ruth & Krempkow, René (2010): Ist leistungsorientierte Mittelvergabe im Hochschulbereich „gerecht“ gestaltbar? In: Qualität in der Wissenschaft (QiW) 3/2010, 71-78.
- Krempkow, Rene/ Kamm, Ruth (2011): Leistungsklassen oder „Added Value“? Ein Vergleich unterschiedlicher Ansätze für das Ziel der Berücksichtigung unterschiedlicher Startbedingungen im Wettbewerb von Hochschulen. In: Qualität in der Wissenschaft (QiW) 4/2011: 115-120.
- Krempkow, René, u.a. (2010): Absolventenstudien als outcome evaluation. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB) 1/2010, 43-63. (Themenheft “Die Vermessung der Sozialwissenschaften”).
- Krempkow, René (2008): Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit. Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen. In: Die Hochschule 1/08, 91-107.
- Krempkow, René (2007): Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler
- Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen (Drs. 10387-10). Online: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf> (Stand: 10.01.2011).

# **Nachfolgende Folien (aus einer früheren Präsentation) als Reserve – ggf. für Diskussion**

**(ausführlicher dazu vgl. Kamm/Krempkow 2010  
bzw. Vortrag Krempkow zur 11. JT des AK Eval)**

# Variablen

## Ausgangsbedingungen im Bereich Lehre/Studium

- Häufig genannt:
  - „**Studierfähigkeit**“, meist gemessen an Abiturnoten
- Parallele Diskussion um *Diversität* / soziale Dimension des Studierens (v.a. im Zusammenhang mit „Begabungsausschöpfung“ diskutiert):
  - *Herkunfts-Aspekte*: Bildungsherkunft, Geschlecht, Migrationshintergrund
  - *Besondere Lebenslagen*: z.B. Eltern-/Schwangerschaft, Pflegebedürftigkeit (von Familienangehörigen), häufige Erwerbstätigkeit

=> **Diversität** wird hier auf der Ebene von Studienfächern ebenso wie „Studierfähigkeit“ eingeordnet als **Teilaspekt versch. Ausgangsbedingungen**, die Leistungen von Studienfächern mit beeinflussen (WR 2008:78; Krempkow 2009:51, 2010)

## Informationslage?

- Oft implizite Annahme ähnlicher Ausgangsbedingungen innerhalb gleicher Hochschulart oder: Annahme der Bedeutungslosigkeit von Unterschieden. **Frage**: Inwieweit ist dies zutreffend?

=> **1. Ziel**: Untersuchung der Ähnlichkeit von Ausgangsbedingungen anhd. der Ergebnisse der INCHER-KOAB-Studie und des Sächs. Hochschulbericht

## zu (1): Ausgangsbedingungen **bundesweit** am Bsp. „Elite“- vs. „Normal“-Universität

**Probleme:** Aktuelle bundesweite Daten gibt es bislang kaum, welche Analysen auf Ebene einzelner Hochschulen/Fakultäten erlauben. (Bzw. sind aktuelle Daten von CHE, HIS (außer 2006<sup>[1]</sup>), INCHER (künftig geplant) nicht als SUF verfügbar.)

- **Derzeit nur aggregierte Daten eines Tabellenbandes** des INCHER- KOAB nutzbar. Damit Unterschiede *zwischen* „Elite“-Unis und „Normal“-Unis prüfbar (in der 3. Linie der Exzellenz-initiative des Bundes geförderte vs. dabei komplett nicht geförderte).
- **Differenzen *innerhalb* der Gruppen der „Elite“- vs. „Normal“-Universitäten** derzeit nicht prüfbar, nur exemplarisch eine „Elite“-Uni untersuchbar, diese ist allerdings zugleich eine der 6 Gewinner im Stifterverbands-Wettbewerb „Exzellenz der Lehre“ und damit ein besonders geeigneter Fall, um die Ausgangsbedingungen auch für die *Lehre* zu betrachten.

**Fazit:** Bislang nur deskriptive Bestandsaufnahme von Differenzen verfügbar, damit aber keine kausale Interpretation von Wirkungszusammenhängen möglich!

**Desiderat:** Für die Zukunft multivariate Zusammenhangsanalysen v. Abs.-studien

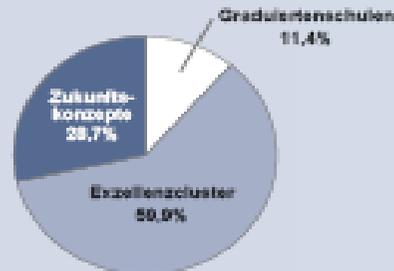
---

<sup>[1]</sup> Im HIS-SUF wurden jedoch zur Wahrung der Anonymität der Hochschulen deren Bezeichnungen gelöscht.

Exzellenzinitiative-  
„Elite“-  
Unis (mit  
geför-  
dertem  
Zukunfts-  
konzept):

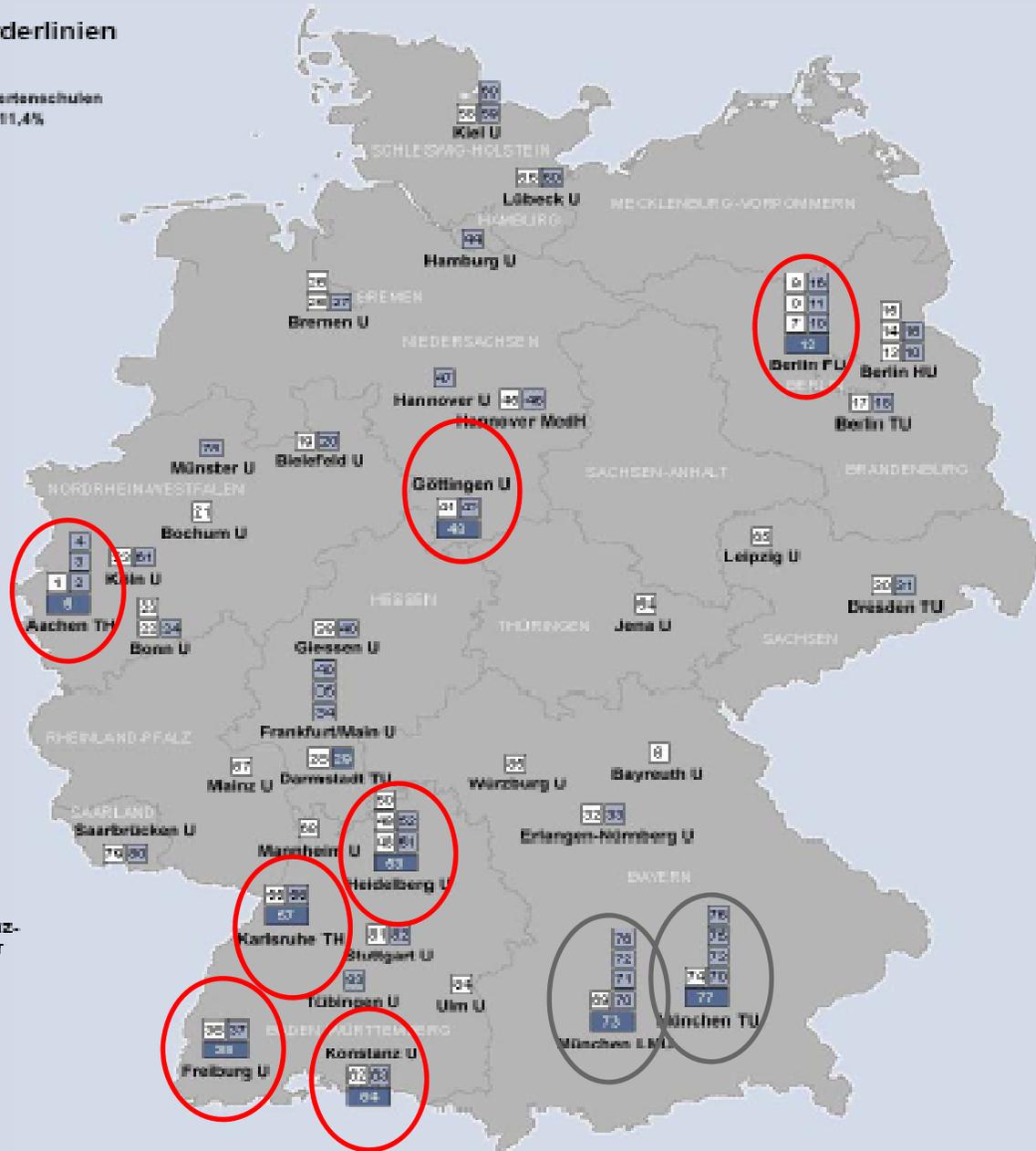
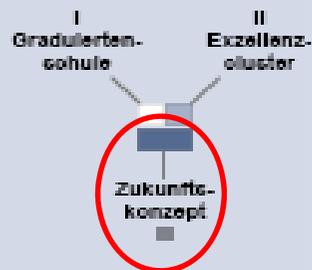
in KOAB  
Einbe-  
zogene

Bewilligungen nach Förderlinien



Basis: 1.988,1 Mio. € für fünf Jahre

- I. Förderlinie: Graduiertenschulen (G&C) zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses
- II. Förderlinie: Exzellenzcluster (EXC) zur Förderung der Spitzenforschung
- III. Förderlinie: Zukunftskonzepte (ZUK) zum projektbezogenen Ausbau der universitären Spitzenforschung



Bewilligungen nach Wissenschaftsbereichen je Förderlinie

Graphik: Sondermann  
2010, bearb. Krempkow



# zu (1): Ausgangsbedingungen Bsp. „Elite-“ vs. „Normal“-Unis

Frage: Sind Ausgangsbedingungen für deutsche Unis ähnlich? (hier: Leistungsbereich Lehre)

Ergebnisse zum 2008 befragten Absolvent(inn)en-Jahrgang im INCHER-KOAB (Prüfungsjahr 2007 ca. ein Jahr nach Abschluss, ohne Promovierte)	Uni Freiburg (CI) <sup>[1]</sup> (n=~300)	„Elite“- Unis (n=~7.000)	„Normal“- Unis (n=~8.000)	Differenz „Elite“ zu „Normal“
<b><i>Herkunft (externe Bedingungen/Input):</i></b>				
Bildungsherkunft (Nichtakademikerväter, in %)	41 (+/-6)	42	55	13
Geschlechtszugehörigkeit (weiblich, in %)	57 (+/-5)	51	58	7
Migrationshintergrund <sup>[2]</sup> (Bildungsausländer, in %)	4 (+/-2)	7	3	4
<b><i>Besondere Lebenslagen (externe Bedingungen/Input):</i></b>				
Elternschaft (Kinder im Haushalt, in %)	9 (+/-3)	8	12	4
Familiäre Gründe für Verlängerung der Studienzeit (z.B. Schwangerschaft, Kinder, Pflege von Angeh., Skala 1=in hohem Maße - 5 gar nicht, Wert 1+2 in %; [arithm. Mittel])	12 [4,4] (+/-,2)	11 [4,5]	14 [4,3]	3 [,2]
Erwerbstätigkeit als Grund f. Verlängerung d. Studienzeit (Skala 1=in hohem Maße-5=gar nicht, Wert 1+2; [Mittel])	30 [3,5] (+/-,2)	30 [3,5]	38 [3,3]	8 [,2]
<b><i>„Studierfähigkeit“ (externe Bedingungen/Input):</i></b>				
Abiturnote (arithm. Mittel)	1,9 (+/-,06)	2,1	2,4	,3

<sup>[1]</sup> In Klammern wurde hier das Confidence Intervall angegeben (CI für 95%-Alphafehlerniveau). Dies bezeichnet die Zuverlässigkeit des angeg. Wertes (Bereich, in dem sich dieser mit 95%iger Wahrscheinlichkeit bei wiederholter Befragung unter gleichen Bedingungen finden würde).

<sup>[2]</sup> Kann auch als „Internationalität“ eingeordnet werden (vgl. Lenz u.a. 2006), daher keine eindeutige positive oder negative Bewertung möglich.

## zu (1) "Output" von „Elite-“ vs. „Normal“-Unis:

Ergebnisse zum 2008 befragten Absolvent(inn)en-Jahrgang im INCHER-KOAB (Prüfungsjahr 2007 ca. ein Jahr nach Abschluss, ohne Promovierte)	Uni Freiburg (CI) (n=~300)	„Elite“-Unis (n=~7.000)	„Normal“-Unis (n=~8.000)	Differenz „Elite“ zu „Normal“
<b>Studierbarkeit/Studienergebnisse (Output):</b>				
<i>Zeitperspektive:</i> Studiendauer (Mittel Fachsemester)	11 (+/-,3)	11	10	1
Abschluss Studium in der Regelstudienzeit (in %)	39 (+/-5)	38	38	0
<i>Leistungsperspektive:</i> Abschlussnote (arithm. Mittel) <sup>[1]</sup>	1,85 (+/-,06)	1,8	1,9	,1
Absolventenquote (vgl. Lenz u.a. 2006, in %; Daten: Uni Freiburg/amtliche Statistik)	53	k.A.	33	20

=> Für „Elite“-Uni Freiburg deutlich höhere Erfolgsquote als „Normal-Unis“

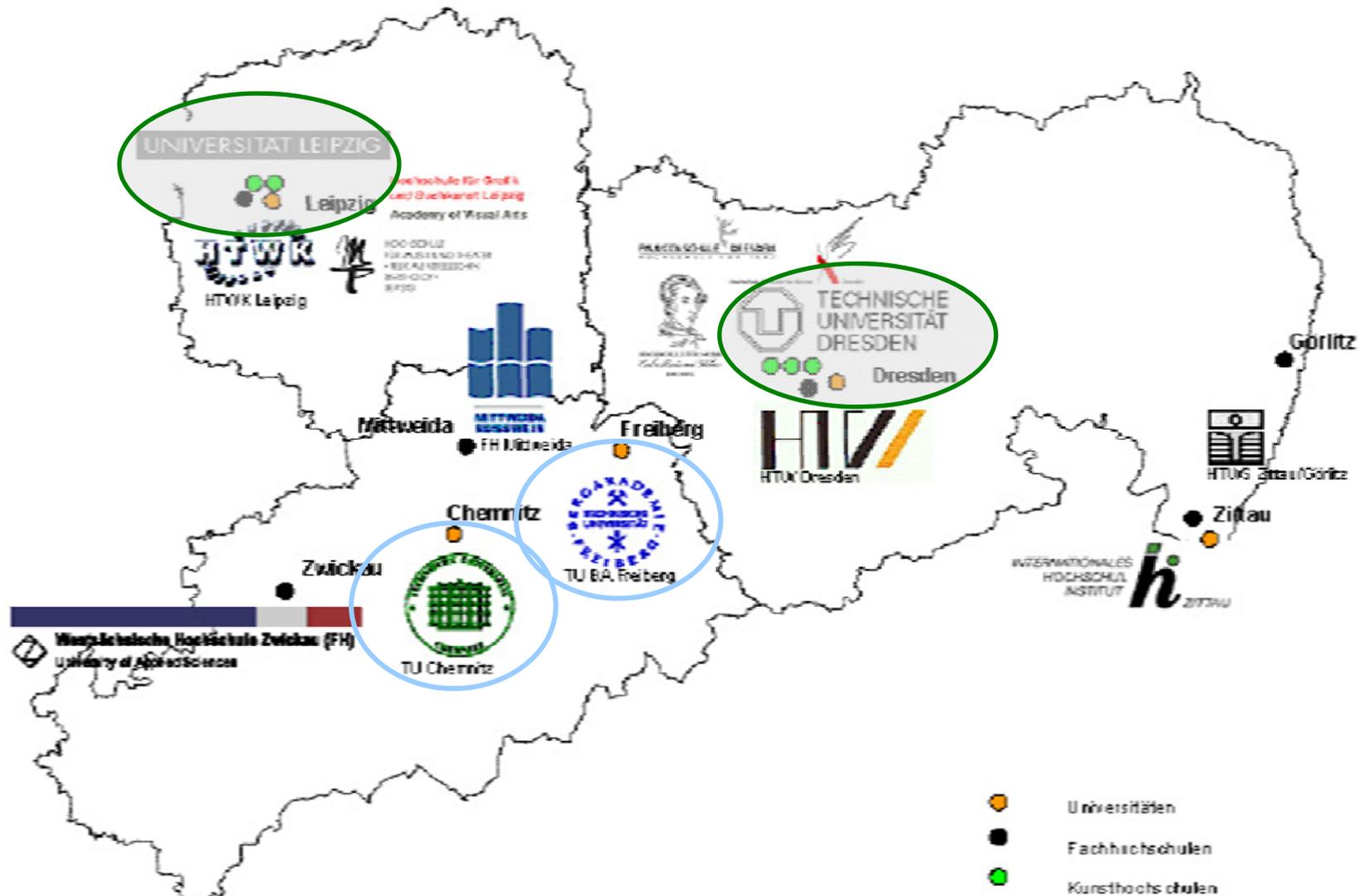
<sup>[3]</sup> Die Bewertung von Studienabschlussnoten gestaltet sich schwierig, da die Notenvergabepraxis auch je nach Standort sehr unterschiedlich ausfallen kann (ausführlicher vgl. WR 2003, Lenz u.a. 2006, WR 2007).

# Datenbasis

## (2) Sächsischer Hochschulbericht

- Erhebungsjahr 2006, n=10.000 Studierende, Rücklaufquote 54%
- Damit auf der Ebene von Studienfächern verschiedene Ausgangsbedingungen den aktuellen Absolventenjahrgängen entsprechend erfasst, ausführlicher vgl. Lenz u.a. (2006), Krempkow u.a. (2008, 2010),
- Ausführlicher zur Methode Krempkow (2008)

# zu (2) Hochschulen im Geschäftsbereich des SMWK Sachsen



Graphik: Lenz u.a. (2006)

## zu (2) Output im Bundesland: Beispiel Sachsen

Ergebnisse zum Sächs. Hochschulbericht (SHB), 2006 befragte Studierende (Daten: Studierendenbefragung ohne Promovierende, hier nur Universitäten: n=5.111); Tendenz CHE-HS-Ranking ident.	Metropol- Unis (n=~3.000)	Regional- Unis (n=~2.000)	Differenz Metropol- Regio-Unis
<b>Studierbarkeit/Studienergebnisse (Output, Daten: aml. Statistik):</b>			
<i>Zeitperspektive:</i> Studiendauer (Durchschnitt Fachsemester)	11,8	11,8	0
Anteil Studierende in der Regelstudienzeit (in %)	81	81	0
<i>Leistungsperspektive:</i> Abschlussnote (arithm. Mittel) <sup>[1]</sup>	1,9	2,0	1
Absolventenquote (analog OECD-Berechnungsverfahren, in %)	50	46	4

⇒ Für „Metropol“-Unis etwas höhere Erfolgsquote als „Regional“-Unis

⇒ Aber: Ein Zusammenhang mit Ausgangsbedingungen kann nicht einfach unterstellt werden. Vielmehr muss dies empirisch belegt werden, wofür sich multivariate Zusammenhangsanalysen anbieten.

<sup>[3]</sup> Bewertung Studienabschlussnoten gestaltet sich schwierig, da Notenvergabepraxis auch je nach Standort sehr unterschiedlich (vgl. WR 2003, 2007).

## zu (2): Ausgangsbedingungen im Bundesland: Bsp. Sachsen

Frage: Sind Ausgangsbedingungen für sächsische Unis ähnlich? (hier: Leistungsbereich Lehre)

Ergebnisse zum Hochschulbericht Sachsen der 2006 befragten Studierenden (ohne Promotion)	Metropol- Unis (CI) <sup>[1]</sup> (n=~3.000)	Regional- Unis (CI) (n=~2.000)	Differenz Metropol- Regio-Unis
<b>Herkunft:</b> Bildungsherkunft (Nichtakademikerväter, in %)	<b>47</b> (+/-2) <sup>[1]</sup>	<b>56</b> (+/-2)	<b>9</b>
Geschlechtszugehörigkeit (weiblich, in %)	<b>51</b> (+/-2)	<b>42</b> (+/-3)	<b>9</b>
Migrationshintergrund <sup>[2]</sup> (Bildungsausländer, in %)	<b>3</b> (+/-1)	<b>2</b> (+/-1)	<b>1</b>
<b>Bes. Lebenslagen:</b> Elternschaft (Kinder vorhd., in %)	<b>4</b> (+/-1)	<b>4</b> (+/-1)	<b>0</b>
Belastung durch finanzielle Lage in der Studienzeit (höhere Notwendigkeit häufiger Erwerbstätigkeit (Skala: 0 überhaupt nicht bis 6 stark, Wert 5+6, in %; [Mittel])	<b>30;</b> [ <b>3,0</b> ] (+/-,1)	<b>32;</b> [ <b>3,2</b> ] (+/-,1)	<b>2;</b> [ <b>,2</b> ]
Anteil von häufig Erwerbstätigen (d.h. durchschnittlich >10h je Woche, in %) und Dauer je Woche [in h, Mittel]	<b>10;</b> [ <b>3,3</b> ] (+/-,2)	<b>14;</b> [ <b>3,9</b> ] (+/-,2)	<b>4;</b> [ <b>,5</b> ]
Anteil von Teilzeitstudierenden (Selbsteinstufung, in %); und Dauer Studienaktivitäten je Woche [in h, Mittel]	<b>22;</b> [ <b>35</b> ] (+/-2)	<b>33;</b> [ <b>32</b> ] (+/-2)	<b>11;</b> [ <b>3</b> ]
„Studierfähigkeit“: Abiturnote (arithm. Mittel)	<b>2,1</b> (+/-,05)	<b>2,4</b> (+/-,05)	<b>,3</b>

<sup>[1]</sup> Durchschnittswerte gewichtet nach Studierendenzahl Präsenzstudium 2005, In Klammern Confidence Intervall (CI für 95%-Alphafehlerniveau, gerundet, bezeichnet Bereich, in dem sich dieser Wert mit 95%iger Wahrscheinlichkeit bei wiederholter Befragung unter gleichen Bedingungen finden würde).

<sup>[2]</sup> Kann auch als „Internationalität“ eingeordnet werden (vgl. Lenz u.a. 2006), daher hier keine eindeutige positive oder negative Bewertung möglich.

### 3. Multivariate Analyse von Input-Output-Zusammenhängen für Universitäten in Sachsen

Multiple lineare Regression mit Daten aus Krempkow (2008) und Online-Umfrage Hochschulbericht Sachsen (nur Univ., standard. Beta-Koeffizienten)	Modell 1 (abhängig: Absolventen- /Erfolgsquote)	Modell 2 (abhängig: Absolventen- /Erfolgsquote)	Modell 3 (abhängig: Absolventen/ Erfolgsquote)	Modell 4 (abhängig: Absolventen/ Erfolgsquote)
Anzahl einbezogener Studiengänge: n=92	Korr. R <sup>2</sup> = .34**	Korr. R <sup>2</sup> = .34**	Korr. R <sup>2</sup> = .33**	Korr. R <sup>2</sup> = .33**
Metropol- vs. Regional-Universität (1/0)	-.11	-.13	-.15	-.14
<b>Fächerkultur: Technik- vs. Geisteswiss. (1/0)</b>	<b>.28*</b>	<b>.28*</b>	<b>.28*</b>	<b>.30*</b>
Studienanfängerzahl (1. Fachsem., 6. Vorjahr)	-.09	-.10	-.09	-.09
<b>Bildungsherkunft (Anteil Väter mit HSA, %)</b>	<b>.17<sup>+</sup></b>	<b>.16<sup>+</sup></b>	.14	.15
Abiturnote (Mittelwert aus Online-Umfrage)	-	-	-.06	-.06
<b>Frauenanteil (in %)</b>	<b>.39**</b>	<b>.40**</b>	<b>.39**</b>	<b>.40**</b>
Bildungsausländeranteil (in %)	-	-.08	-.08	-.08
<b>Studienbedingungen (100er Skala, 100=positiv)</b>	<b>.35*</b>	<b>.36*</b>	<b>.37*</b>	<b>.40*</b>
<b>Bibliotheken (100er Skala, 100=positiv)</b>	<b>-.31*</b>	<b>-.30*</b>	<b>-.31*</b>	<b>-.32**</b>
<b>Kompetenzförderung (100er Skala, 100=positiv)</b>	<b>.27<sup>+</sup></b>	<b>.26<sup>+</sup></b>	.24	.16
Lehrqualität (100er Skala, 100=positiv)	-	-	-	.09

# Vorläufiges Fazit

## Zu Ergebnissen aus INCHER-KOAB und Sächs. Hochschulbericht:

- Für aktuelle Anreizsysteme (Indikatoren Absolventenzahl/ -quote oft relativ hohes Gewicht bei steigenden Leistungsbudgetanteilen) erscheinen Ausgangsbedingungen für „**Metropol**“-**Unis günstiger** als für „Regional“-Unis.
- **Ähnlich für „Elite“-Unis:** Ausgangsbedingungen und Output günstiger als für „Normal“-Unis, vermutlich ebenfalls Zusammenhang?
- Aber: Warnung vor mögl. **Fehlschluss, dies sei Folge der Exzellenzinitiative!** (Existieren Unterschiede schon länger, durch Exzellenz-Initiative sichtbarer?)

## Schlussfolgerungen:

- Wenn ähnliche Ergebnisse resultieren: „**Elite**“-**Unis auch in Lehre besser** aufgestellt im Wettbewerb um Ressourcen (Landes-LOM, „Exz. der Lehre“) – schon allein wg. anderen „Studentenmaterials“ ausgerechnet für oft stärker lehrorientierte „Regional“-Unis schwerer möglich, überdurchschnittliche Erfolgsquoten zu erreichen

=> **LoM-Weiterentwicklung:** Ausgangsbedingungen systematisch berücksichtigen (vgl. auch WR-Empfehlungen 2008)

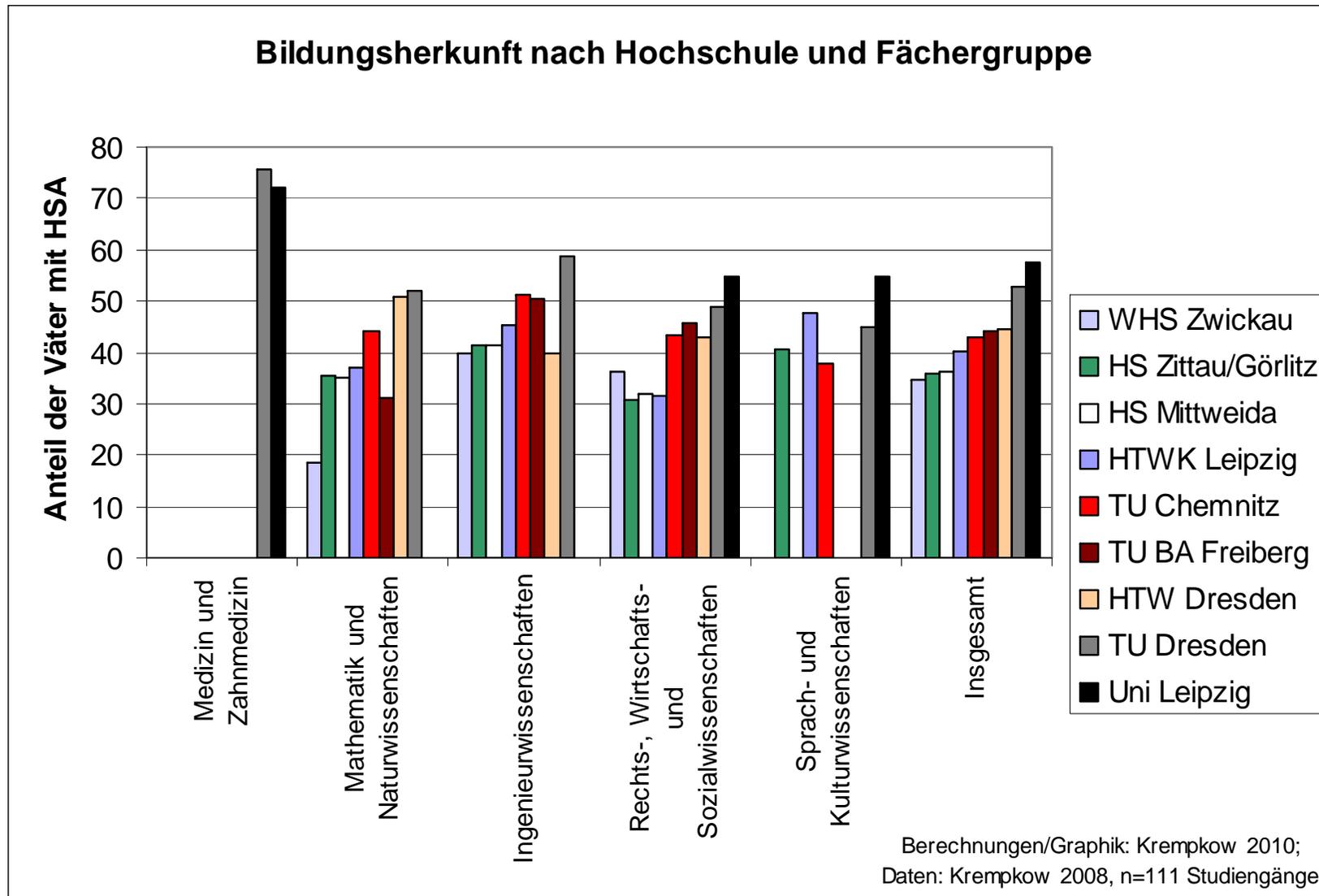
## zu (1) Diversität am Bsp. „Elite- vs. Normalunis“

Für den Vergleich „Elite-Unis“ vs. „Normal-Unis“ kann der Einfluss einer unterschiedlichen Fächerzusammensetzung weitestgehend vernachlässigt werden, da die Fächeranteile sich nur wenig unterscheiden – im Gegensatz zu sogen. „Exzellenz-Unis“ (ohne „Elite“-Status, mit Cluster oder Graduate School) und FH.

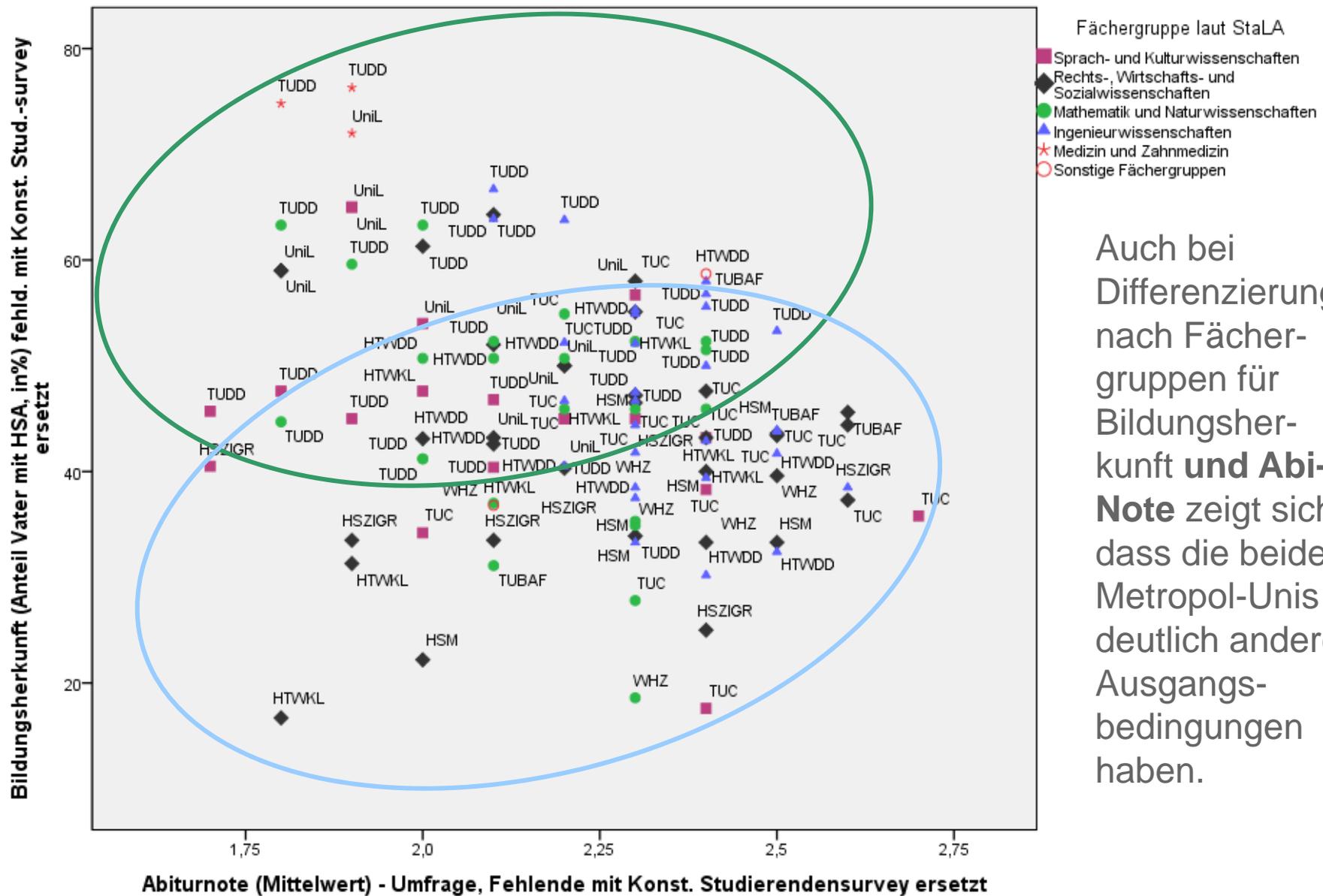
	FH	Normal U	Exzellenz U	Elite U	Ges
<b>Studienfachgruppe</b>					
SpraKult	2	26	30	24	24
Sport	0	1	2	1	1
ReWiSowi	46	26	31	24	30
MathNat	13	21	22	23	21
Medizin	2	5	6	9	6
Vetmed	0	0	1	1	1
AgrarForstErn	8	2	3	3	3
Ing	23	15	4	13	11
Kunst	5	4	2	1	3
Sonst	0	0	0	1	0
<b>Gesamt</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
Anzahl	4682	8150	12454	6794	32080

Frage B2: In welchem Studienfach / Studiengang haben Sie Ihren Abschluss erworben?

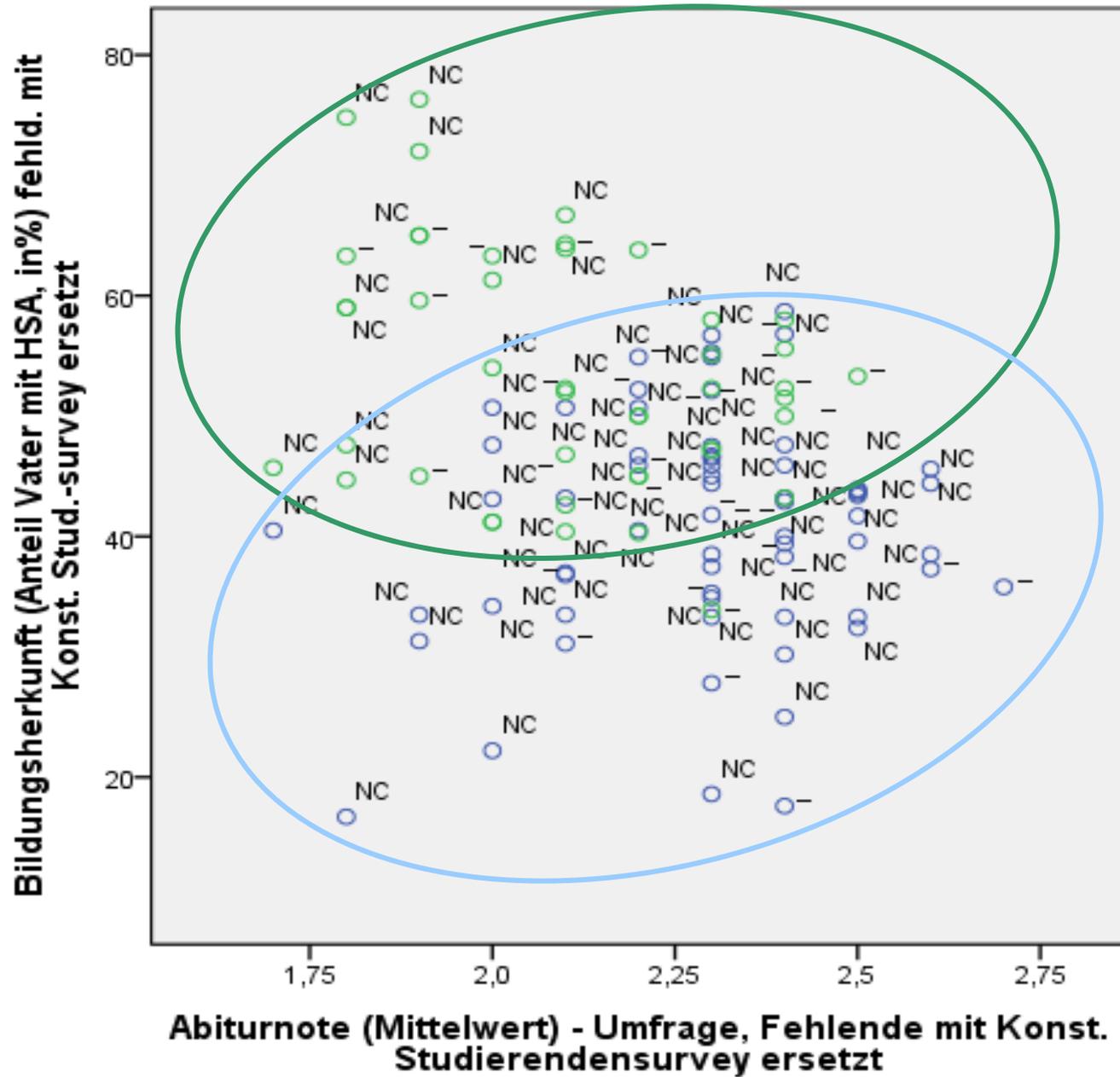
## (2) Diversität als Ausgangsbedingungen: Bundesland Sachsen



Frage: Sind die Ausgangsbedingungen für sächsische HS gleich? (hier: Leistungsbereich Lehre)



Auch bei Differenzierung nach Fächergruppen für Bildungsherkunft **und Abi-Note** zeigt sich, dass die beiden Metropol-Unis deutlich andere Ausgangsbedingungen haben.



Metropole?

- keine
- ja

Auch bei Differenzierung nach **NC/ nicht NC** („-“) für Bildungsherkunft **und Abi-Note** zeigt sich, dass die Universitäten in den beiden Metropolregionen deutlich andere Ausgangsbedingungen haben.

## zu (1) „Elite- vs. Normalunis“: interne Bedingungen/Process

Ergebnisse zum 2008 befragten Absolvent(inn)en- Jahrgang im INCHER-KOAB (Prüfungsjahr 2007 ca. ein Jahr nach Abschluss, ohne Promovierte)	Uni Freiburg (CI) (n=~300)	„Elite“- Unis (n=~7.000)	„Normal“- Unis (n=~8.000)	Differenz „Elite“ zu „Normal“
<b>Einschätzung Lehr-/Studiensituation (interne Bedingungen/Process):</b>				
didakt. Qualität d. Lehre (Notenskala, Wert 1+2; [Mittel])	36; [2,9](+/-,1)	33; [2,9]	38; [2,8]	-5; [-,1]
fachl. Beratung/Betreuung (Notenskala 1+2; [Mittel])	51; [2,6](+/-,1)	45; [2,7]	59; [2,4]	-4; [-,3]
Studienqualität (Aufbau/Struktur: Notenskala 1+2; [Mittel])	44; [2,8](+/-,1)	47; [2,7]	48; [2,6]	1; [-,1]
fachliche Vertiefungsmögl. (Notenskala 1+2; [Mittel])	54; [2,4](+/-,1)	61; [2,3]	51; [2,5]	10; [,2]
Ausstattung Fachbibliothek (Notenskala 1+2; [Mittel])	72; [2,1](+/-,1)	65; [2,3]	58; [2,5]	7; [,2]

## zu (2) interne Bedingungen/ Ergebnisse: Beispiel Sachsen

Ergebnisse zum Sächs. Hochschulbericht (SHB), 2006 befragte Studierende (Daten: Studierendenbefragung ohne Promovierende, hier nur Universitäten: n=5.111); Tendenz CHE-HS-Ranking ident.	Metropol- Unis (CI) <sup>11</sup> (n=~3.000)	Regional- Unis (n=~2.000)	Differenz Metropol- Regio-Unis
<b>Lehr-/Studiensituation (interne Bedingungen/Process):</b>			
Auslastung (in %); [Betreuungsrelation (Studierende je Professor)]	126; [55]	95; [45]	31; [10]
Anonymität (Anzahl Studienanfänger im Fach in entspr. Kohorte )	111	91	20
Einschätzung Lehrqualität (Skala: 0-100, 100=positiv)	61 (+/-,05)	62 (+/-,05)	1
Einschätzung Studienbedingungen (Skala: 0-100, 100=positiv)	61 (+/-,05)	63 (+/-,05)	2
Einschätzung Bibliothekssituation (100er-Skala: 100=positiv)	75 (+/-,05)	76 (+/-,05)	1
Einschätzung Sozialkompetenzförderung (100er-Skala, s.o.)	67 (+/-,05)	67 (+/-,05)	0
Einschätzung Forschungskompetenzförderung (100er-Skala, s.o.)	70 (+/-,05)	69 (+/-,05)	1

<sup>11</sup> Durchschnittswerte gewichtet nach Studierendenzahl Präsenzstudium 2005, in Klammern Confidence Intervall (CI für 95%-Alpha-Fehlerniveau, gerundet).

## zu (1) „Elite- vs. Normalunis“: „Wirkungen“/Outcome

Ergebnisse zum 2008 befragten Absolvent(inn)en-Jahrgang im INCHER-KOAB (Prüfungsjahr 2007 ca. ein Jahr nach Abschluss, ohne Promovierte)	Uni Freiburg (CI) (n=~300)	„Elite“-Unis (n=~7.000)	„Normal“-Unis (n=~8.000)	Differenz „Elite“ zu „Normal“
<b>Berufsübergang/Stellensuche (externe Bedingungen):</b>				
Nutzung persönlicher Beziehungen und Kontakte (in %)	32 (+/-6)	30	31	1
Arbeitgeber ist an mich herangetreten (Anteil, in %)	19 (+/-5)	20	16	4
Karriereorientierung (Wert 1+2=(sehr) wichtig, in %)	62 (+/-5)	64	59	5
<b>Berufserfolg, Fähigkeiten („Wirkungen“/Outcome)<sup>[4]</sup>:</b>				
Einkommen (monatl. brutto akt. Tätigkeit, € arithm. Mittel)	2.200 (+/-100)	2.407	2.151	256 (=12%)
Berufszufriedenheit (Notenskala, arithm. Mittel)	2,4 (+/-,1)	2,3	2,4	,1
Ausbildungsadäquanz (Anteil adäquat tätiger Abs., in %) <sup>[5]</sup>	85 (+/-5)	88	85	3
Erwerbsquote (Anteil erwerbstätiger Absolv., in %)	84 (+/-4)	84	84	0
Dauer der Stellensuche (in Monaten, arithm. Mittel)	3,0 (+/-,5)	3,0	3,0	0
Fähigkeit neue Ideen und Lösungen zu entwickeln (Kreativität, Wert 1+2: „in (sehr) hohem Maße“; [ar. Mittel])	77 [1,9] (+/-,1)	73 [2,1]	73 [2,1]	0
Fähigkeit effizient auf ein Ziel hin zu arbeiten (Zeiteinteilung, Wert 1+2: „in (sehr) hohem Maße“; [ar. Mittel])	91 [1,6] (+/-,1)	76 [2,0]	76 [2,0]	0
Fähigkeit eigene Ideen und Ideen anderer in Frage zu stellen (krit. Denken, Wert 1+2: „in (sehr) hohem Maße“)	60 [2,3] (+/-,1)	71 [2,1]	69 [2,2]	2

<sup>[4]</sup> Wie in Krempkow (2009: 48f.) dargestellt, werden in anderen europäischen und außereuropäischen Staaten Ergebnisse von Absolventenbefragungen auch als Indikatoren für Wirkungen der Hochschulbildung eingesetzt (vgl. z.B. BfS 2008). Allerdings nur schwer erfassbar, welchen Anteil die Hochschule daran hat. (vgl. dazu auch Krempkow 2008).

**Vielen Dank  
für die Aufmerksamkeit!**

[krempkow@forschungsinfo.de](mailto:krempkow@forschungsinfo.de)