

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

1 | 2018

Möhringer/Baumgartner: Begabtenförderprogramme für Studierende

Franke: Alkoholkonsum, Studierverhalten und Studienerfolg

Zawacki-Richter/Müskens/Garz/Gierke: Profile von Studienbewerbern ohne Abitur

Overberg: Externe Qualitätssicherung an finnischen Hochschulen

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

1 | 2018

Möhringer/Baumgartner: Begabtenförderprogramme für Studierende

Franke: Alkoholkonsum, Studierverhalten und Studienerfolg

Zawacki-Richter/Müskens/Garz/Gierke: Profile von Studienbewerbern ohne Abitur

Overberg: Externe Qualitätssicherung an finnischen Hochschulen

Impressum

Beiträge zur Hochschulforschung

erscheinen viermal im Jahr

ISSN (Print) 0171-645X

ISSN (Online) 2567-8841

Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung
und Hochschulplanung, Prinzregentenstraße 24, 80538 München
Tel.: 089/2 1234-405, Fax: 089/2 1234-450

E-Mail: Sekretariat@ihf.bayern.de

Internet: <http://www.ihf.bayern.de>

Herausgeberbeirat:

Prof. Dr. Katrin Auspurg (Ludwig-Maximilians-Universität München)

Dr. Dr. Lutz Bornmann (Max-Planck-Gesellschaft)

Prof. Dr. Monika Jungbauer-Gans (Universität Hannover, DZHW)

Prof. Dr. Georg Krücken (Universität Kassel, INCHER)

Prof. Dr. Isabell Welpke (Technische Universität München, IHF)

Dr. Lydia Hartwig (IHF)

Redaktion: Dr. Lydia Hartwig (V.i.S.d.P.)

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

E-Mail: Hartwig@ihf.bayern.de

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder.

Graphische Gestaltung: Haak & Nakat, München

Satz: Dr. Ulrich Scharmer, München

Druck: Steinmeier, Deiningen

Ausrichtung, Themenspektrum und Zielgruppen

Die „Beiträge zur Hochschulforschung“ sind eine der führenden wissenschaftlichen Zeitschriften im Bereich der Hochschulforschung im deutschen Sprachraum. Sie zeichnen sich durch hohe Qualitätsstandards, ein breites Themenspektrum und eine große Reichweite aus. Kennzeichnend sind zudem die Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Relevanz für die Praxis sowie die Vielfalt der Disziplinen und Zugänge. Dabei können die „Beiträge“ auf eine lange Tradition zurückblicken. Die Zeitschrift erscheint seit ihrer Gründung 1979 viermal im Jahr und publiziert Artikel zu Veränderungen in Universitäten, Fachhochschulen und anderen Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs sowie Entwicklungen in Hochschul- und Wissenschaftspolitik in nationaler und internationaler Perspektive.

Wichtige Themenbereiche sind:

- Governance von Hochschulen und Forschungseinrichtungen,
- Steuerung und Optimierung von Hochschulprozessen,
- Hochschulfinanzierung,
- Qualitätssicherung und Leistungsmessung,
- Studium und Studierende, Umsetzung des Bologna-Prozesses,
- Übergänge zwischen Schule, Hochschule und Arbeitsmarkt,
- Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs, akademische Karrieren,
- Geschlechterungleichheiten in der Wissenschaft,
- Wissenschaft und Wirtschaft,
- International vergleichende Hochschulforschung,
- Wissenschaftsforschung.

Die Zeitschrift veröffentlicht quantitative und qualitative empirische Analysen, Vergleichsstudien, Überblicksartikel und Einblicke in die Praxis, die ein anonymes Peer Review-Verfahren (double blind) durchlaufen haben. Sie bietet die Möglichkeit zum Austausch von Forschungsergebnissen und stellt ein Forum für Hochschulforscher und Experten aus der Praxis dar. Neben Ausgaben, die das gesamte Spektrum der Hochschulforschung abbilden, erscheinen in regelmäßigen Abständen Themenhefte. Hierfür erfolgt in der Regel ein Call for Papers. Manuskripte können jederzeit in deutscher und englischer Sprache eingereicht werden.

Die „Beiträge“ richten sich an Wissenschaftler, die sich mit Fragen des Hochschulwesens und seiner Entwicklung befassen, aber auch an politische Entscheidungsträger, Hochschulleitungen, Mitarbeiter in Hochschulverwaltungen, Ministerien sowie Wissenschafts- und Hochschulorganisationen.

Alle Ausgaben der „Beiträge zur Hochschulforschung“ erscheinen in gedruckter Form und werden auf der Homepage unter www.bzh.bayern.de veröffentlicht, die einzelnen Artikel sind nach verschiedenen Kategorien recherchierbar.

Inhalt

Editorial	4
Abstracts	6
Überblick	
Jutta Möhringer, Raphaela Baumgartner: Begabtenförderprogramme für Studierende – Eine Bestandsaufnahme an deutschen Universitäten	8
Forschungsartikel	
Ray Franke: Drinking, Smoking, Partying – And Still Graduate On Time? Eine Mehrebenenanalyse zum Einfluss von adversem Studierverhalten auf den Bachelorabschluss in den USA	34
Olaf Zawacki-Richter, Wolfgang Müskens, Detlef Garz, Willi B. Gierke: Profile von Studienbewerberinnen und -bewerbern ohne Abitur – Ergebnisse einer Latenten Klassenanalyse auf der Basis von Prüfungsakten von 1971 bis 2010	58
Einblicke in die Praxis	
Jasmin Overberg: Beratung statt Kontrolle – Externe Qualitätssicherung an finnischen Hochschulen und ihre Wahrnehmung aus der Perspektive des Hochschulpersonals	80
Buchvorstellungen	94
Mitteilungen	96
Hinweise für Autorinnen und Autoren	97

Editorial

Diese Ausgabe der „Beiträge zur Hochschulforschung“ nimmt mehrere Themen der Hochschulforschung aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick. Es geht um Begabtenförderprogramme für Studierende an deutschen Universitäten, den Einfluss von Alkoholkonsum unter Studierenden auf den Studienerfolg, die Entwicklung einer Typologie von nicht-traditionellen Studierenden und die externe Qualitätssicherung von Lehre und Studium auf Basis von Quality Audits.

Während die inhaltliche Förderung besonders begabter Studierender in den USA und in einigen europäischen Ländern eine lange Tradition hat, konzentrierte sich deren Unterstützung an deutschen Universitäten lange auf die finanzielle Förderung durch Stipendien, die nach wie vor ein wichtiges Tätigkeitsfeld der Begabtenförderwerke ist. In den letzten Jahren hat sich jedoch eine Vielzahl universitärer, fächerübergreifender und fachspezifischer Förderprogramme entwickelt. Der Artikel von *Jutta Möhringer* und *Raphaela Baumgartner* bietet auf Basis einer Dokumentenanalyse und einer Befragung erstmals einen aktuellen Überblick und eine Typisierung dieser Hochbegabtenförderprogramme an deutschen Universitäten.

Alkohol-, Drogen und Medikamentenkonsum sind im Hochschulbereich verbreitet, über die Auswirkungen auf Studierverhalten und Studienerfolg ist jedoch bislang nur wenig bekannt. *Ray Franke* widmet sich diesen Zusammenhängen auf Basis umfassender repräsentativer Datenerhebungen zu Studierenden im amerikanischen Hochschulsystem. Er kommt zu dem Schluss, dass bestimmte Verhaltensweisen einen erheblichen Einfluss auf Studienverlauf und -erfolg haben können, Ausgehen und Alkoholgenuss „in Maßen“ sich jedoch nicht zwangsläufig negativ auf den Studienerfolg auswirken müssen.

Mit der zunehmenden Öffnung des Hochschulzugangs für nicht-traditionelle Studierende steigt die Notwendigkeit, eine bessere Passung zwischen deren beruflichen Kompetenzen sowie den gewählten Studienfächern, den Studienstrukturen und Betreuungsangeboten herzustellen. Vor diesem Hintergrund analysieren *Olaf Zawacki-Richter*, *Wolfgang Müskens*, *Detlef Garz* und *Willi B. Gierke* die Bildungsbiographien von über 6 000 Studienbewerbern ohne Abitur, die in den Jahren 1971 bis 2010 eine Zulassungsprüfung an der Universität Oldenburg durchlaufen haben. Sie identifizieren sieben Typen von nicht-traditionellen Studierenden, die sich nach ihren Berufsabschlüssen, den angestrebten Studiengängen, dem Alter und Geschlecht signifikant unterscheiden.

Die externe Qualitätssicherung von Studium und Lehre erfolgt in Finnland seit zehn Jahren durch Quality Audits, in denen der Schwerpunkt stärker auf Beratung als auf Kontrolle liegt. *Jasmin Overberg* beschreibt die Ziele und den Ablauf dieser Audit-Verfahren und untersucht dann auf Basis zweier Befragungen, wie sich die Einstellung von Hochschulangehörigen zu den Audits im Laufe der Jahre verändert hat. Sie kommt zu dem Schluss, dass die Zufriedenheit damit nach wie vor mittelmäßig bis gut ist, das Interesse und die eingeschätzte Relevanz der Audits jedoch abgenommen haben.

Lydia Hartwig, Yvette Hofmann

Abstracts

Jutta Möhringer, Raphaela Baumgartner: Fostering the talented – Assistance programs to particularly gifted students in German universities

For about the last twenty years, specific talent programs have been a permanent component in the German school system. At the university level, the promotion of talents has been around even longer. The main focus was laid on supporting high achieving students financially through scholarships granted by honors organisations (Begabtenförderungswerke). Honors programs in higher education however started only recently in German Universities. This paper presents an initial inventory of honors programs currently offered. The results show a wide variety of different programs in Germany but, in comparison to international programs, the number is still very small.

Ray Franke: Drinking, smoking, partying – And still graduate on time? Using a multilevel analysis to examine the effect of adverse study behavior on 4-year degree completion

Substance abuse and dependence among students represent an increasing problem in higher education. Data show, about 40 percent of students in American colleges and universities binge drink. Although somewhat lower, in Germany almost 1 in 4 students consume dangerous amounts of alcohol, and consumption is highest among college students in the group of 18- to 25-year-olds. Research in this area is extremely limited and shows mixed results regarding the effects on student retention and degree completion. Thus, this study seeks to examine the impact of student behaviour that is commonly associated with adverse effects on the likelihood of degree completion, specifically alcohol consumption, smoking, and partying. The analysis is based on nationally representative, longitudinal data for U.S. higher education.

Olaf Zawacki-Richter, Wolfgang Müskens, Detlef Garz, Willi B. Gierke: Profiles of non-traditional students with vocational qualifications. Results from a latent class analysis based on examination files from 1971 to 2010

This study examines the characteristics of so-called non-traditional students in higher education. Emphasis is placed on students with vocational qualifications who took a special entrance test. For this purpose, examination files from applicants (N=6 205) without a formal university entrance qualification were analysed over the time period

from 1971 to 2010. Seven different student types are described on their way to higher education by means of a latent class analysis. The results will be used in a subsequent qualitative study that aims to explore the educational biographies of non-traditional students.

Jasmin Overberg: Enhancement instead of control – External quality assurance in Finnish higher education institutions and its perception by university staff

While accreditation is currently a highly charged issue in German higher education policy, quality audits have been the instrument of external quality assurance in Finnish higher education for more than ten years – a kind of external quality assurance, which is often required in Germany due to its focus on enhancement instead of control. The article illustrates the realisation of external quality management in Finnish universities. Furthermore, it presents the results of quantitative studies analysing the attitudes of Finnish university members towards quality audits in 2010 and in 2017. They indicate that the general satisfaction with the audits is rather high, and that the framework conditions (e.g. time requirement or work atmosphere) are also assessed to be mediocre to good, even though the interest towards the audits decreased over the years. Finally, the question is discussed whether and how the Finnish audit system can or should be improved despite its rather good assessment.

Begabtenförderprogramme für Studierende – Eine Bestandsaufnahme an deutschen Universitäten

Jutta Möhringer, Raphaela Baumgartner

Spezielle Programme zur Begabtenförderung sind seit ca. 20 Jahren ein fester Bestandteil im deutschen Schulwesen. Auch an Universitäten ist die Förderung von Talenten seit Jahrzehnten in Deutschland flächendeckend etabliert. Allerdings liegt der Schwerpunkt hier auf einer finanziellen Unterstützung, die vorrangig durch sogenannte Begabtenförderungswerke in Form von Stipendien gewährt wird. Förderprogramme fachwissenschaftlicher Art hingegen finden erst in jüngster Zeit Einzug in die Studiengänge deutscher Universitäten. Dieser Beitrag bietet auf der Basis einer Dokumentenanalyse eine erste Bestandsaufnahme über die derzeit angebotenen Begabtenförderprogramme für Studierende. Dabei zeigt sich, dass zwar bereits an einer Reihe von Universitäten verschiedenste Programme angeboten werden, im internationalen Vergleich deren Anzahl jedoch noch gering ist.

1 Einleitung: Problemaufriss und Zielformulierung

Lange Zeit fanden hochbegabte Kinder und Jugendliche in Deutschland wenig Beachtung, sieht man einmal von wenigen Spitzentalenten in Sport oder Musik ab. Schulen sahen sich in der Regel kaum veranlasst, hochbegabten Schülerinnen und Schülern eine spezielle Förderung zukommen zu lassen. Zwei grundsätzliche Vorbehalte standen dem im Wege: zum einen der Elitegedanke, der negative Erinnerungen an seinen ideologischen Missbrauch in der deutschen NS-Zeit wachrief (Frey/Streicher/Huber 2007), zum andern die verbreitete irrige Meinung, Hochbegabung führe automatisch zu Spitzenleistung (Vock/Preckel/Holling 2007). In den Schulen jedoch fand in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts eine Kehrtwende statt, motiviert unter anderem durch den wachsenden Mangel an Spitzenkräften in Wirtschaft und Wissenschaft sowie das vergleichsweise enttäuschende Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei internationalen Leistungsvergleichsstudien wie z.B. TIMMS 1995 (Baumert/Bos/Lehmann 2000) oder PISA (Baumert 2001). Es entstanden unter Beteiligung von Schulen, Stiftungen, Hochschulen und Firmen zahlreiche und vielfältige Initiativen zur Förderung begabter Schülerinnen und Schüler. Die Angebote reichen von Spezialschulen über stundenweise Zusatzangebote an Schulen bis hin zu Kursen in den Schulferien.

Die staatliche Förderung von hochbegabten und leistungsstarken Studierenden an deutschen Universitäten begann mit der Gründung der Studienstiftung des deutschen Volkes 1925. Es handelte sich um eine Ausbildungsförderung, die Studierende nach strengen Auswahlkriterien in erster Linie finanziell unterstützte. Sie wurde in der NS-Zeit 1934 aufgelöst und erst 1948 wiedererrichtet. Gleichzeitig entstanden nach dem Zweiten Weltkrieg flächendeckend weitere Begabtenförderungswerke, die ebenfalls den Zweck verfolgten, begabten und leistungsstarken Studierenden finanzielle Unterstützung in Form von Stipendien zukommen zu lassen.

Während Studienstiftung und Begabtenförderungswerke durch staatliche Mittel finanziert werden, ermöglichen auch zahlreiche private Einrichtungen (Stiftungen, Verbände, Vereine) die Vergabe von Stipendien, so dass zur Zeit ein kaum noch zu überschauendes Angebot an vorwiegend finanzieller Förderung für besonders begabte Studierende in Deutschland besteht.

Anders zeigt sich die Situation auf internationaler Ebene, insbesondere im anglo-amerikanischen Raum. Am Swarthmore College in Pennsylvania, USA, wurde bereits 1922 das erste Hochbegabtenförderprogramm eingeführt, das den Fokus nicht auf finanzielle Unterstützung legte, sondern auf zusätzliche Spezialkurse in Literatur- und Sozialwissenschaften. Damit war der Grundstein für eine Form der Begabtenförderung gelegt, die sich rasch in den gesamten Vereinigten Staaten von Amerika ausbreitete und weltweit Anerkennung fand. 1940 existierten bereits an rund 100 Universitäten der USA ähnliche Förderprogramme. Heute verfügt nahezu die Hälfte aller Universitäten und Colleges in den USA über ein offiziell etabliertes Hochbegabtenförderprogramm, sei es in Form von Spezialkursen für Hochbegabte innerhalb einer Universität, oder in Form von ganzen Colleges, die ausschließlich von hochbegabten Studierenden besucht werden.

Auch in einigen Ländern Europas, allen voran in Großbritannien und den Niederlanden, wurden an Universitäten seit Beginn der 1990er Jahre Programme für Hochbegabte, sogenannte honors courses, eingerichtet, die in enger Anlehnung an die Praxis in den USA eine in erster Linie fachspezifische Förderung für hochbegabte Studierende anbieten (*Wolfensberger 2012*) und für die Identifizierung von Best-Practice-Beispielen einer Evaluation unterziehen (*Györi 2012*).

Deutschlands Universitäten hinken in dieser Hinsicht der internationalen Entwicklung hinterher, wenngleich in jüngster Zeit auch hierzulande Initiativen zu verzeichnen sind. Einen kräftigen Schub in diese Richtung brachte 2005 die Exzellenzinitiative, die auf Eliteförderung abzielte (*Deutsche Forschungsgemeinschaft 2016*).

Hinsichtlich der Dokumentation von Förderprogrammen für Hochbegabte ist für den *schulischen* Bereich festzustellen, dass umfangreiche Internetdatenbanken und Zusam-

menstellungen über die vorhandenen Angebote zuverlässig Auskunft geben (*Ringelband 2001; Ley 2001; Mönks/Peters/Pflüger 2003; Mönks/Pflüger 2005, Bildung und Begabung 2016; Karg-Stiftung 2017*). Für Universitäten hingegen existieren derartige Aufstellungen bis dato in Deutschland nicht, abgesehen von einer englischsprachigen Arbeit über europäische Begabtenförderung, die sich auf die hier ermittelten Daten stützt (*Wolfensberger 2015*). Fehlende Statistiken über diesen Sektor erschweren die Erarbeitung von Übersichten. Häufig gehen angebotene Fördermaßnahmen in der Masse der universitären Lehrangebote unter (*Ziegler 2007*).

Anders sieht die Situation im Stipendienwesen aus. Hier gibt es mit dem sogenannten „Stipendienlotsen“ eine Online-Datenbank mit derzeit 1 300 Eintragungen, die es Studierenden erleichtert, ein für sie geeignetes Stipendium auszuwählen (*Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016*). Allerdings enthält diese Datenbank auch Stipendienangebote, die ohne herausragende Leistungen gewährt werden (z. B. Stipendien für Waisen). Informationen über staatlich geförderte Stipendien der Begabtenförderungswerke können über das Internetportal „Stipendiumplus“ eingeholt werden (*Arbeitsgemeinschaft der Begabtenförderungswerke der Bundesrepublik Deutschland 2017*).

Angesichts der weitgehend ungeklärten Datenlage hat die vorliegende Studie zum Ziel, einen Überblick über Angebote zur Förderung hochbegabter Studierender an deutschen Universitäten zu schaffen. Dabei wird über finanzielle Fördermaßnahmen (Stipendien) ebenso berichtet wie über die (erheblich jüngeren) fach- und berufsbezogenen Förderprogramme. Gleichzeitig wird um der besseren Klarheit willen eine Kategorisierung bzw. Typologisierung der verschiedenen Anbieter und Angebote vorgenommen. Die Studie erfasst ausschließlich Maßnahmen für besonders begabte Erst-Studierende an Universitäten. Damit bleiben Fachhochschulen (Universities of applied sciences) ebenso ausgeklammert wie Angebote für besondere, nicht hochbegabte Personengruppen. Dasselbe gilt für Promovenden und für Postgraduierte.

2 Begabtenförderung – einige theoretische Überlegungen

Um eine Bestandsaufnahme der Begabtenförderung an der Universität durchführen zu können, ist es erstens erforderlich, in knappen Ausführungen darzulegen, was unter Begabtenförderung in dieser Studie verstanden wird. Ebenso wird zweitens zu klären sein, nach welchen Kriterien eine aussagekräftige und zugleich anschlussfähige Kategorisierung der Fördermaßnahmen vorgenommen werden kann. Da ferner die Entwicklung der Begabtenförderung an deutschen Schulen einen anderen Verlauf genommen hat als an deutschen Universitäten und dementsprechend auch die Forschungslage zu dieser Thematik sich unterschiedlich gestaltet, soll drittens dieser Unterschied kurz skizziert werden.

2.1 Hochbegabtenförderung an der Universität

Wie bereits erwähnt, unterscheidet sich in Deutschland die Begabtenförderung an Universitäten von der in Schulen in erster Linie dadurch, dass erstere im Wesentlichen in einer finanziellen Förderung der Begabten in Form von Stipendien besteht. Andere Formate beginnen sich erst allmählich zu entwickeln. Dementsprechend unterscheidet sich auch die Forschungslage zu dieser Thematik. So finden sich zum einen nur sehr wenige Untersuchungen, die sich mit der Frage befassen, wie Hochbegabtenförderung für Studierende konzipiert werden könnte. Zum anderen gibt es kaum Studien, die bestehende Programme zum Gegenstand haben. Die einzige deutschsprachige Studie dieser Art, die ermittelt werden konnte, ist die von *Meister und Länge-Soppa (1992)* durchgeführte Interviewstudie mit Hochschullehrkräften an deutschen Universitäten. Er kommt zu dem ernüchternden Ergebnis, dass es so gut wie keine systematische Begabtenförderung gibt. Vielmehr greifen einzelne Professorinnen und Professoren zu einer Art „Selbsthilfe“, indem sie Studierende, die ihnen besonders befähigt erscheinen, beispielsweise in die Forschungen am Lehrstuhl einbinden oder als Übungsgruppenleiter einsetzen und zur Promotion ermutigen. Darüber hinaus verweist die Studie auf die Möglichkeit der Akzeleration, sofern es begabten Studierenden jederzeit möglich ist, das Studium in kürzerer Zeit als üblich zu absolvieren.

Ein Blick auf die internationale universitäre Begabtenförderung zeigt, wie ebenfalls in der Einleitung angedeutet, eine andere Entwicklung. Sowohl in den USA als auch in einigen Ländern Europas wurde von Beginn an eine inhaltliche Förderung besonders begabter Studierender angestrebt. Einen ausführlichen historischen Überblick der Begabtenförderung an amerikanischen und englischen Universitäten bietet *Rinn (2006)*. Die Vielfalt der dort etablierten Programme und die damit verbundene Erschwernis einer Vergleichbarkeit veranlasste bereits 1957 das „Inter-University Committee on the Superior Student“ (ICSS), eine Standardisierung der Maßnahmen einzuführen (*Rinn 2006*). Die jüngste Standardisierung dieser Art erfolgte durch den „American National Collegiate Honors Council“ (*NCHC 2014*), auf den sich diese Studie für die Definition des Untersuchungsgegenstands bezieht (s. 2.3).

Zu Effekten von Hochbegabtenprogrammen gibt es auch international kaum empirische Befunde, weswegen eine Intensivierung der Forschung in diesem Bereich immer wieder gefordert wird (*Wolfensberger 2012; Achterberg 2005; Alan 2011*).

Ein Großteil der wenigen Studien berichtet durchweg positive Effekte von universitären Begabtenförderprogrammen, vor allem auf die kognitive Entwicklung, Problemlösefähigkeiten und mathematische Kompetenz (etwa *Seifert, Pascarella, Colangelo, Assouline 2007; Allan 2011; Jansen & Suhre 2015*). Jedoch geben *Kool, Mainhard, Jaarsma, van Beukelen, & Brekelmans 2017* zu bedenken, dass die ermittelten posi-

tiven Effekte eher auf Selbstselektionseffekten beruhen oder auf methodische Schwächen der Studien zurückzuführen sind, wie z. B. fehlende Kontrollgruppen. Das Autorenteam findet bei seiner Untersuchung von Begabtenförderprogrammen in den Niederlanden nur unwesentliche Unterschiede bei der Betrachtung von kognitiver Fähigkeit, Motivation und Kreativität zwischen den untersuchten Gruppen. Weitere Untersuchungen sind deshalb dringend erforderlich.

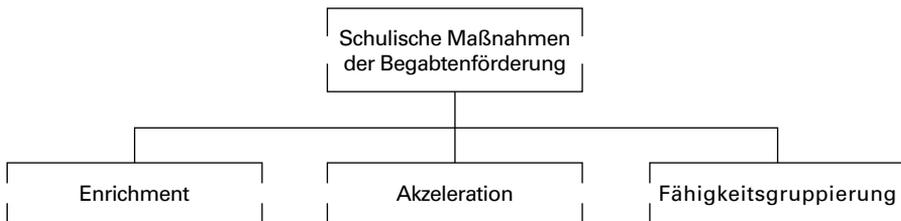
2.2 Schulische Begabtenförderung

Akzeleration und Enrichment können als die beiden zentralen Maßnahmen schulischer Begabtenförderung bezeichnet werden. Unter Akzeleration wird jede Maßnahme verstanden, die es einer Schülerin oder einem Schüler ermöglicht, den vorgesehenen Lehrplan oder Teile davon früher zu beginnen, zu beenden oder schneller zu durchlaufen, als es entweder üblich oder vorgesehen ist. Enrichment bezeichnet die Ergänzung des regulären Unterrichts durch inhaltlich und methodisch-didaktisch angereicherte Lernangebote (*Heinbokel 1996; Heller/Hany 1996*). Die positiven Effekte der genannten Fördermaßnahmen werden von wissenschaftlichen Untersuchungen bestätigt (*Vock/Preckel/Holling 2007; Hattie 2009; Preckel/Vock 2013*). Eine 2016 veröffentlichte Meta-Studie, die sich über die Jahre 1985 bis 2014 erstreckt, kommt zu dem Ergebnis, dass Enrichmentmaßnahmen sowohl auf die schulische Leistung als auch auf die soziale und emotionale Entwicklung einen positiven Einfluss haben (*Kim 2016*).

Kontrovers wird in der Forschung jedoch die Frage diskutiert, ob die Schülerinnen und Schüler eher innerhalb des Klassenverbands (integriert) oder eher außerhalb (separiert) gefördert werden sollen (*Vock et al. 2007*). Bei der Bildung von sogenannten Fähigkeitsgruppierungen werden, wie schon der Name sagt, besonders befähigte Schülerinnen und Schüler einer Jahrgangsstufe zum Zweck der Homogenisierung zusammengefasst (*Slavin 1987; Kulik/Arbor 1997*). Dabei konnte mehrfach nachgewiesen werden, dass Hochbegabte, die in Fähigkeitsgruppierungen unterrichtet wurden, höhere Leistungen erzielten als die Schülerinnen und Schüler, die in regulären Klassen, also integriert, gefördert wurden (*Goldring, 1990; Shahal, 1995 zitiert nach BLK 2001; Schneider/Stumpf/Preckel/Ziegler 2012*). Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Leistungsunterschiede deutlich geringer ausfallen, wenn man bei den Untersuchungen Versuchs- und Kontrollgruppe in zentralen Merkmalen parallelisiert. Trotz dieser Einschränkung scheint unter dem Aspekt der intellektuellen Leistungssteigerung prinzipiell wünschenswert zu sein, Hochbegabte in einer eigenen Gruppe (separiert) zu unterrichten. Allerdings ist diese Art der Beschulung innerhalb der Forschung umstritten, da sie den gesamtgesellschaftlich erwünschten Inklusionsbestrebungen widerspricht und gleichzeitig hinzukommt, dass die angestrebte Homogenisierung ohnehin nicht gelingt (*Baumert 2001; Prenzel 2013*).

Abbildung 1 gibt einen Überblick über die grundsätzlichen Möglichkeiten, Hochbegabtenförderung zu realisieren, wobei in der Praxis auch Mischformen anzutreffen sind. Prinzipiell ist diese Einteilung auch auf die Universitäten übertragbar, was allerdings nicht der Realität entspräche, wie im Folgenden gezeigt wird. Daher wird in dieser Arbeit eine andere Einteilung bevorzugt.

Abbildung 1: Einteilung der schulischen Maßnahmen zur Begabtenförderung



Betrachtet man diese Strukturmerkmale im Kontext universitärer Begabtenförderung, so zeigt sich unmittelbar, dass in allen drei Kategorien Maßnahmen theoretisch denkbar und auch in der Praxis vorzufinden sind: Akzeleration im universitären Rahmen wurde bereits in der Studie von *Meister und Länge-Soppa (1992)* erwähnt: Der Aufbau von Studiengängen dürfte in den meisten Fällen erlauben, den Studienplan in kürzerer als der Regelstudienzeit zu absolvieren, indem Veranstaltungen vorgezogen werden. Auch können Wahlkurse im Sinne einer Förderung durch Enrichment wahrgenommen und angeboten werden. Und auch die Bildung von Fähigkeitsgruppierungen erfolgt z. B. in der Weise, dass Begabte zusammengefasst und im Rahmen einer Sommerakademie gefördert werden. Aus den genannten Überlegungen könnte die für die Schule verwendete Einteilung von Begabtenfördermaßnahmen auch bei der Kategorisierung von universitären Maßnahmen als grobe Orientierung verwendet werden. Für eine differenzierte Betrachtung der Begabtenförderprogramme an deutschen Universitäten jedoch müssen weitere Einteilungsgesichtspunkte herangezogen werden.

2.3 Definition des Untersuchungsgegenstandes

Welche Kriterien sollen für universitäre Begabtenförderprogramme, wie sie in dieser Studie im Gegensatz zu den Stipendien verstanden werden, gelten? Für die Beantwortung dieser Frage beziehen wir uns auf eine Definition des American National Collegiate Honors Council (*NCHC 2013*). Darin heißt es:

„Begabtenförderung ist durch Aktivitäten charakterisiert, die sowohl innerhalb der Institution als auch außerhalb stattfinden können und im Vergleich zu denen der regulären Studienpläne deutlich umfangreicher, vertiefter und komplexer sind.“

Begabtenförderprogramme beinhalten eine Lernumgebung, in der der Begabte selbstgesteuert lernen kann und passen zu der Philosophie der ganzen Fakultät, so dass eine enge Studierendengemeinschaft entstehen kann.“ (Übersetzung durch die Autorinnen)

Diese Definition wurde wegen ihrer Allgemeinheit ein Jahr später um weitere 17 Kriterien ergänzt (NCHC 2014). Dazu gehören unter anderem: ein klar definiertes Auswahlverfahren, Unterstützung des Programms durch die Institutionsleitung, Langfristigkeit des Angebots, ein ausgewählter Lehrkörper, fortlaufende Evaluation der Ziele und Wirkungen des Programms, ein Anteil der Programminhalte von 20 bis 25 Prozent am Studienplan, gut ausgestattete Räume samt Bibliothek, Internetzugang und die Vision, dass das Begabtenförderprogramm eine Keimzelle für die Weiterentwicklung der gesamten Fakultät sein kann.

Der Kriterienkatalog des NCHC ist zwar wegen der unterschiedlichen Universitätsstruktur nicht unmittelbar auf deutsche Universitäten übertragbar. Er ist aber hilfreich für die Bewertung universitärer Förderprogramme in Deutschland. Drei Kriterien scheinen uns wichtig hervorgehoben zu werden, da sie die grundlegende Idee einer fachbezogenen Begabtenförderung widerspiegeln. Sie sollen als Kriterien der Auswahl dienen:

- (1) ein klar definiertes Auswahlverfahren,
- (2) die Verankerung des Programms in der Fakultät bzw. in den Departments,
- (3) ein Programm, das Enrichment-Maßnahmen beinhaltet und folglich das reguläre Studienangebot erkennbar erweitert.

Das Auswahlverfahren stellt sicher, dass (besonders) Begabte ausgewählt werden, die Verankerung im Programm stellt den fachlichen Bezug her und die Erweiterung des regulären Angebots zeigt, dass eine spezielle Förderung intendiert ist. Nach diesen Kriterien kann das in Deutschland weit verbreitete und als Hochbegabtenförderung firmierende Stipendienwesen nicht als Förderprogramm betrachtet werden. Wenn es in dieser Studie dennoch vorgestellt wird, dann geschieht dies mit Rücksicht auf die langjährige Tradition und um der Vollständigkeit willen. Diese Vorgehensweise ist darüber hinaus auch deshalb gerechtfertigt, weil mit der Vergabe von Stipendien sehr häufig zusätzliche studienweiternde oder -vertiefende und berufsfördernde Angebote verbunden sind.

3 Methode

Um einen Gesamtüberblick über alle an deutschen Universitäten angebotenen Begabtenförderprogramme zu erhalten, wurden zunächst die Webauftritte sämtlicher deutscher Universitäten mittels einer Dokumentenanalyse (Wolff 2013) untersucht. In einem zweiten Schritt wurden Kurzfragebögen per E-Mail an die in der Dokumentenanalyse identifizierten Universitäten versandt, bei denen aufgrund der Internetinformationen ein Begabtenförderprogramm vermutet wurde.

3.1 Stichprobe und Erhebungszeitpunkt

Um einen Gesamtüberblick über alle an deutschen Universitäten angebotenen Begabtenförderprogramme zu erhalten, wurden in einer Vollerhebung im Zeitraum von Februar bis April 2014 die Webauftritte aller 81 staatlichen Universitäten Deutschlands (Statistisches Bundesamt, 2017) nach Förderprogrammen für besonders begabte Studierende durchsucht. Bei der Durchsuchung der einzelnen Websites wurde von der Perspektive einer an einem Begabtenförderprogramm interessierten Person ausgegangen. Das heißt, es kamen unterschiedliche Suchbegriffe und Suchstrategien zur Anwendung. Als Suchbegriffe wurden die folgenden Wörter verwendet: „Elite“, „Expertise“, „Begabung“, „Förderung“, „Frühstudium“, „Stipendium“, „Sommer-schulen“, „Elitestudiengänge“ bzw. „Spitzenstudiengänge“. Es wurde die Suchmöglichkeit über Google sowie über die jeweilige Homepage verwendet. Zusätzlich wurde eine gezielte Prüfung einschlägiger Menüpunkte der jeweiligen Homepage, wie z. B. „Studium“, „Studierende“, „Einrichtungen“, „Förderung“, „Lehre“ vorgenommen. Waren die Namen einzelner Programme bereits bekannt, so wurde für weitere Informationen ebenfalls die Suchfunktion der jeweiligen Webseiten verwendet. Auf diese Weise wurden insgesamt 360 Unterwebseiten der 81 Universitäten berücksichtigt und einer qualitativen Dokumentenanalyse unterzogen. Gegenstand der Analyse bildeten die Fundstellen auf den erhobenen Homepages, die Programme zur Begabtenförderung darstellten. Der Fokus der Analyse richtete sich somit auf Texte bzw. Textbausteine von Homepages.

Zur Überprüfung und Erweiterung des Untersuchungsgegenstandes wurden in einem zweiten Schritt Kurzfragebögen per E-Mail an die Studienberatungen bzw. Career-Center aller 81 Universitäten versendet und darüber hinaus an die Leiterinnen und Leiter der Förderprogramme, soweit sie auf den Internetauftritten als Ansprechpersonen aufgeführt waren. Da explorativ vorgegangen werden musste, wurden ausschließ-

lich offene Antwortformate verwendet. Die Fragebögen umfassten vier Items, im Zuge derer nach Hochbegabtenförderprogrammen an der jeweiligen Universität oder Fakultät gefragt sowie um weiterführende Informationen, Literatur oder Ansprechpartnern gebeten wurde (Beispielitem: Nennen Sie bitte Hochbegabtenförderprogramme an Ihrer Universität/Fakultät).

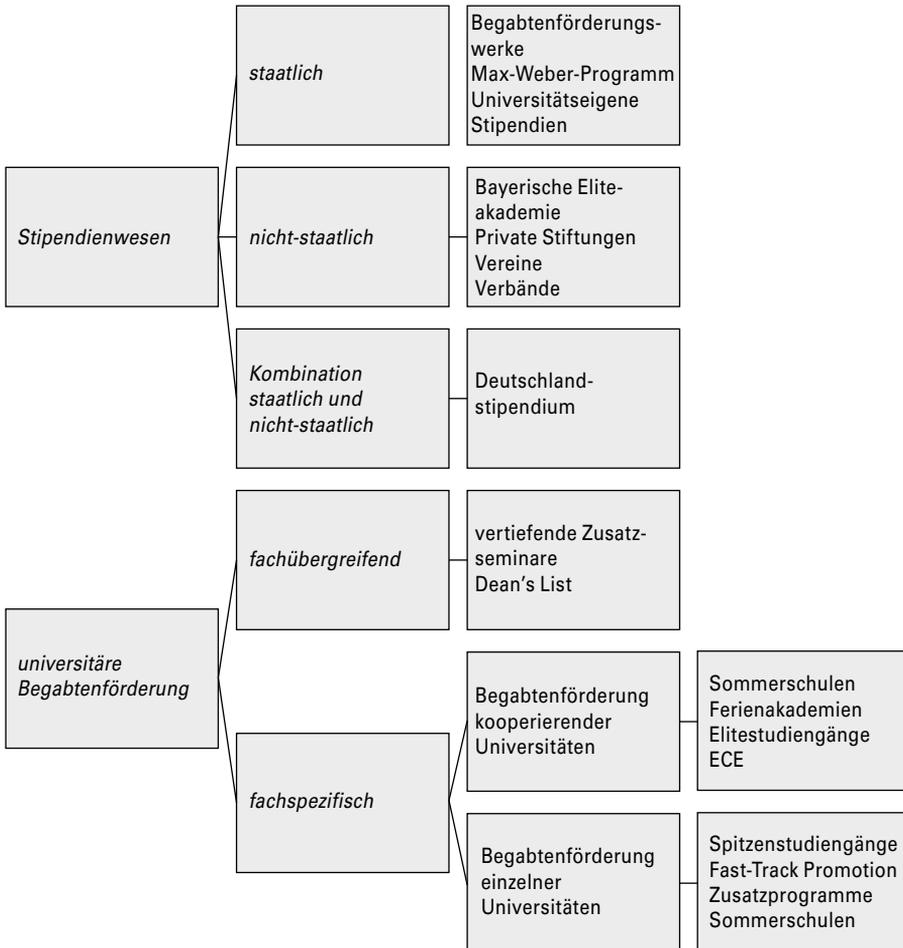
Im Focus der Suche standen Förderprogramme für (Erst-) Studierende. Deshalb blieben alle Begabtenprogramme ausgeklammert, die zwar an einer Universität angesiedelt sind, sich aber nicht an Studierende richten, wie z.B. das Frühstudium (für Schülerinnen und Schüler) und Förderangebote für Promovierende.

3.2 Auswertungsmethode und Kategoriensystem

Um die Einordnung der Begabtenförderprogramme zu erleichtern, wurde neben der bloßen Identifizierung nach den bei 2.3 beschriebenen Kriterien auch eine Typologisierung vorgenommen. Die Auswertung des gesammelten Materials erfolgte sowohl durch deduktive als auch induktive Bildung von Kategorien nach *Mayring (2010)*. Als Grobeinteilung ergaben sich deduktiv zwei Blöcke: das „Stipendienwesen“ auf der einen und die vorwiegend fachspezifisch ausgerichtete „universitäre Begabtenförderung“ auf der anderen Seite. Zur weiteren Untergliederung wurden im Zuge der Dokumentenanalyse weitere Kategorien induktiv erstellt. Abbildung 2 gibt einen Gesamtüberblick über das Kategoriensystem.

Der Codierungsprozess erfolgte in Form eines „konsensuellen Codierens“ (*Kuckartz 2010, S. 88*). D. h., die Codierung wurde zunächst von zwei Codiererinnen unabhängig voneinander vorgenommen, dann deren Einschätzung miteinander verglichen und anschließend eine diskursive Eignung erzielt.

Abbildung 2: Kategoriensystem zur Typologisierung der Begabtenförderung



4 Ergebnisse

Das Ergebnis der Dokumentenanalyse und der Auswertung der Fragebögen wird in der Weise präsentiert, dass zunächst die verschiedenen Programme vorgestellt werden und anschließend eine Tabelle sowie eine Landkarte einen Gesamtüberblick über das Angebot in Deutschland vermitteln.

4.1 Das Stipendienwesen

4.1.1 Staatlich geförderte Stipendien

Der Großteil der Förderung begabter Studierender erfolgt in Deutschland in Form von Stipendien. Auf diese Weise werden herausragende Studierende universitätsunabhängig finanziell unterstützt, teilweise auch zusätzlich durch fachbezogene Seminare, Exkursionen oder Sprachkurse. Die Stipendienvergabe erfolgt vorwiegend durch die 13 Begabtenförderungswerke.

Einen Sonderfall stellt das Max-Weber-Förderprogramm des Freistaats Bayern dar. Es ist dem bayerischen Elitenetzwerk zugeordnet und bietet neben einer finanziellen Unterstützung von 900 Euro pro Stipendiatin und Stipendiat diverse fachspezifische und berufsfördernde Maßnahmen an. Zusätzlich erhält jede und jeder einen persönlichen Mentor, der Kontakte zu Vertreterinnen und Vertretern aus der Wirtschaft vermittelt und Auslandsvorhaben organisiert.

Das Spektrum des Stipendienwesens wird außerdem durch Angebote erweitert, die direkt von Universitäten vergeben werden. Ihr Schwerpunkt liegt nicht so sehr in der finanziellen als vielmehr in der fachlichen Förderung durch universitätsinterne Workshops, Seminare oder Praktika. Zudem bezuschussen sie Auslandsaufenthalte und bieten durch ein persönliches Mentoring die Möglichkeit einer individuellen Beratung. Tabelle 1 gibt einen Überblick über Universitäten mit den entsprechenden Förderprogrammen.

Tabelle 1: Universitäten mit eigenen Stipendien

Universität Erlangen-Nürnberg	Leonardo-Kolleg
Universität Hildesheim	Minerva-Kolleg
RWTH Aachen	Join the Best
Universität Düsseldorf	HHU High Potential Mobility Grant
TU Kaiserslautern	Felix-Klein-Stipendium
Karlsruher Institut für Technologie	Informatik-Industrie-Studienstipendium (KIISS) Begabtenstiftung Informatik Karlsruhe

4.1.2 Kombination aus staatlich und nichtstaatlich finanzierten Stipendien: Das Deutschlandstipendium

Ein wichtiger Pfeiler innerhalb der in Form von Stipendien gewährten Förderung ist das sogenannte Deutschlandstipendium. Im Gegensatz zu Stipendien, die durch Begabtenförderungswerke vergeben werden, wird das Deutschlandstipendium von der Universität selbst vergeben. Die Finanzierung erfolgt zur einen Hälfte durch den

Bund, zur anderen Hälfte durch die Wirtschaft (Unternehmen) bzw. durch einen Verein oder eine Stiftung. Dieses 2011 ins Leben gerufene Förderkonzept wird mittlerweile von 90 Prozent der deutschen Universitäten angeboten. 2013 kamen insgesamt 19 740 Stipendiatinnen und Stipendiaten in den Genuss dieses Stipendiums. Das Prinzip der Förderung beruht zum einen auf einer Unterstützung von monatlich 300 Euro, zum anderen auf einer ideellen Förderung in Form von Workshops, Seminaren, Netzwerkveranstaltungen, Praktikumsangeboten und Hilfsangeboten (Mentoring) für Abschlussarbeiten oder Auslandsaufenthalte.

4.1.3 Nichtstaatlich finanzierte Stipendien

Neben den staatlich und kombiniert finanzierten Stipendien konnten weitere Projekte identifiziert werden, die ausschließlich durch Wirtschaftsunternehmen, Vereine, Stiftungen oder Verbände finanziert werden. Während staatlich geförderte Stipendienwerke den Fokus vorwiegend auf eine materielle Unterstützung legen, konzentrieren sich die nichtstaatlich finanzierten Förderangebote eher auf Bildungsangebote.

Unter ihnen ist an erster Stelle die Bayerische Eliteakademie zu nennen, die seit dem Studienjahr 1999/2000 jährlich in enger Kooperation von Wirtschaft und den bayerischen Universitäten etwa 30 besonders qualifizierte Studierende fördert. Das Programm sieht eine studienbegleitende Zusatzausbildung in Form von Schulungen während der vorlesungsfreien Zeit vor, eine persönliche Betreuung durch einen Mentor oder eine Mentorin aus der bayerischen Wirtschaft, eine praxisbezogene Projektarbeit, ein Auslandspraktikum im Topmanagement sowie die Einbindung in ein etabliertes Netzwerk, das die Kontaktaufnahme mit anderen hochbegabten Studierenden sowie mit Vertretern aus der Wirtschaft erleichtern soll.

Daneben gibt es ein umfangreiches Angebot von Stipendien, das von privaten Stiftungen, Verbänden und Vereinen finanziert wird. Wie sich aus der Durchsicht der Angebote („Stipendienlotse“ – siehe Einleitung) ergibt, scheinen vor allem zwei Kriterien für die Auswahl der Bewerber ausschlaggebend zu sein: hohe Leistungsfähigkeit der Studierenden und ein erkennbares Einstellungs- bzw. Verhaltensprofil (z. B. soziales Engagement).

Da der Fokus dieser Studie auf Förderangeboten liegt, die dem Enrichment zuzurechnen sind und nicht der materiellen Unterstützung (Stipendien), soll auf die Vielzahl privater und ähnlicher Stipendien nicht weiter eingegangen werden. Im Folgenden geht es um universitäre Angebote für Hochbegabte, die eine fachliche Förderung beinhalten.

4.2 Universitäre Begabtenförderung

Gemäß unseres oben erwähnten Verständnisses von Begabtenförderung (NCHC) sind die Inhalte der Angebote komplexer und umfangreicher als die der regulären Studienpläne. Mit anderen Worten: hochbegabte und leistungsstarke Studierende sollen ein Mehr an Fachwissen und eine ihrem späteren Einsatz in verantwortungsvollen Positionen zugutekommende Gesamtförderung erhalten. Neben der Verwirklichung dieses Enrichment-Gedankens waren weitere Kriterien für die Aufnahme in die Stichprobe ein klar definiertes Auswahlverfahren sowie eine feste Verankerung des Begabtenförderprogramms in der Fakultät bzw. dem Department der Universität. In Übertragung dieser Programmziele auf deutsche Universitäten konnten in unserer Stichprobe 30 Universitäten ermittelt werden, die diesen Kriterien entsprechen. Ihre Programme sollen im Folgenden vorgestellt werden.

4.2.1 Fächerübergreifende universitäre Begabtenförderung

4.2.1.1 Vertiefende Zusatzprogramme

Fächerübergreifende Förderprogramme, durch die herausragende Studierende die Möglichkeit erhalten, ihr Fachwissen durch Zusatzveranstaltungen zu erweitern und zu vertiefen, bieten die TU München und die Bonner Universität an (Tabelle 2). Dabei handelt es sich um spezielle Programme, die durch ein enges Netzwerk charakterisiert sind und für die speziell zugeschnittene Fördermaßnahmen entwickelt wurden.

Tabelle 2: Universitäten mit fächerübergreifenden vertiefenden Zusatzprogrammen

TU München	Junge Akademie
Universität Bonn	Bonner Honors Program

Die Junge Akademie ist ein Förderprogramm der TU München für das unter den Studierenden des 2. und 3. Semesters die jeweils leistungsstärksten und begabtesten (ca. 2 %) auf Vorschlag der Fakultäten ausgewählt werden. Es bietet den Teilnehmenden die Chance, über einen Zeitraum von zweieinhalb Jahren an fächerübergreifenden Kursen und Seminaren sowie an Exkursionen und Kamingesprächen teilzunehmen, sich zu Tutorinnen und Tutoren ausbilden zu lassen und selbstgewählte Projekte durchzuführen.

Das „Bonner Honors Program“ richtet sich an die besten Bachelorstudierenden (nach Abschluss des 2. Fachsemesters) der Universität. Es umfasst ein vertieftes forschungsorientiertes Studienprogramm, bestehend aus einem Pflicht- und einem Wahlpflichtprogramm für alle Honors Studierenden. Letzteres eröffnet den Teilnehmenden die Möglichkeit, auch Fächer aus anderen Studienbereichen belegen können.

4.2.1.2 Dean's List

Fünf deutsche Universitäten führen nach anglo-amerikanischem Vorbild eine sog. „Dean's List“ (Tabelle 3). In die Dean's List werden die leistungsstärksten Studierenden einer Universität oder eines Fachbereichs aufgenommen. Sie verfolgt den Zweck, die „Besten“ durch kontinuierliche Förderung zu sehr guten Studienleistungen zu motivieren. Studierende, die in die Dean's List aufgenommen wurden, genießen eine Reihe von Vorzügen, indem sie beispielsweise zu Fortbildungsveranstaltungen eingeladen werden. Neben der Ermöglichung von Auslandsaufenthalten wird den Studierenden der frühzeitige Kontakt mit Unternehmen sowie die Vermittlung von Praktika erleichtert.

Tabelle 3: Universitäten, die eine Dean's List führen

RWTH Aachen	Jeder Studiengang
Universität Frankfurt am Main	Wirtschaftswissenschaften
Universität Hohenheim	Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
Universität Köln	Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
LMU München	Betriebswirtschaft

4.2.2 Fachspezifische universitäre Begabtenförderung

Unter fachspezifischer Begabtenförderung werden Angebote verstanden, die eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Fragestellungen innerhalb eines Fachgebiets anstreben. Programme dieser Art können in Kooperation mit mehreren Universitäten oder mittels einer universitätsübergreifenden Organisation stattfinden. Ein Förderprogramm, das durch eine Organisation dieser Art angeboten wird, ist der European Campus of Excellence (ECE).

4.2.2.1 European Campus of Exzellenz (ECE)

Der European Campus of Excellence ist eine europaweite, von privaten Förderern unterstützte Initiative. Ziel des Programms ist die vertiefte fachspezifische Fortbildung außergewöhnlich begabter und leistungsstarker Studierender. Unter europaweiter Beteiligung verschiedener Universitäten werden sogenannte Sommerschulen angeboten, in denen die Teilnehmenden von den weltbesten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern betreut werden. Durch die Begegnung von Expertinnen und Experten mit hervorragenden Nachwuchskräften erhofft man sich einen großen Nutzen für die Zukunft der Gesellschaft und der Forschung. Tabelle 4 listet die deutschen Universitäten auf, an denen in den Jahren 2011 bis 2014 Sommerschulen im Namen des ECEs durchgeführt wurden.

Tabelle 4: Deutsche Universitäten mit Sommerschulen im Namen des ECEs (2011–2014)

Universität Bremen	2012	<i>Summer School on Climate Change in the Marine Realm</i>
Jacobs University Bremen	2011 und 2013	Modern Mathematics
Ruhr-Universität Bochum	2014	Memory and Mind
Universität Göttingen	2014	Literarische Frühjahrschule

4.2.2.2 Sommerschulen

Ähnlich wie beim ECE initiieren einige Universitäten auch eigenverantwortlich Förderprogramme, die in Form von kurzfristigen Sommer- bzw. Winterschulen oder Ferienakademien abgehalten werden. Diese bieten besonders leistungsstarken Studierenden die Möglichkeit, ihre Interessen und Fähigkeiten während der vorlesungsfreien Zeit zu vertiefen und zu stärken. In kleinen Gruppen werden fachlich anspruchsvolle Projekte in Zusammenarbeit mit namenhaften Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern bearbeitet. Die Teilnahme an den verschiedenen Veranstaltungen ermöglicht zum einen ein intensiveres und innovativeres Arbeiten als im regulären Studium und gleichzeitig können zum andern die talentiertesten Studierenden wichtige Kontakte untereinander sowie mit den Dozierenden knüpfen. Tabelle 5 listet Beispiele für Sommerschulen an deutschen Universitäten auf.

Tabelle 5: Beispiele für Universitäten mit eigenen Sommerschulen

Universität Gießen	<i>Undergraduate Summer School</i>
Universität Heidelberg	<i>Cell Networks Post Bachelor Programm</i>
LMU München	<i>Sommerschule in Petropolis Deutsch-französisch-polnische Sommerschule Onkologie-Winterschule</i>
TU München	<i>Join advanced Student School (JASS) Moscow-Bavarian Joint Advanced Student School</i>
TU München i.Z.m. Universität Erlangen-Nürnberg, Universität Stuttgart	<i>Ferienakademie Sarntal</i>

4.2.2.3 Elitestudiengänge

Innerhalb der universitären Begabtenförderung, wie sie bisher beschrieben wurde, nimmt das Elitenetzwerk Bayern eine besondere Rolle ein. Es handelt sich um einen Zusammenschluss aller bayerischen Universitäten mit dem Ziel der Eliteförderung. Die neun Universitäten entwickelten gemeinsam 20 vom Freistaat Bayern finanzierte Elitestudiengänge für Masterstudierende (*Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016*).

4.2.2.4 Spitzenstudiengänge

Fünf weitere deutsche Universitäten bieten unabhängig voneinander Studiengänge für Studierende mit überdurchschnittlichem Leistungsvermögen an (Tabelle 6). Hauptmerkmale dieser Spitzenstudiengänge sind sehr kleine Jahrgänge, starke persönliche Betreuung der einzelnen Teilnehmenden, ein speziell für diese Leistungsgruppen ausgearbeitetes Kerncurriculum, Zusatzprogramme und Auslandsaufenthalte. Meist wird durch die Teilnahme an einem der Spitzenstudiengänge der Ausbildungsweg zum Masterexamen oder zur Promotion verkürzt.

Tabelle 6: Universitäten mit eigenen Spitzenstudiengängen

Universität Göttingen	Physical Processes in the Solar System and Beyond; Molecular Biology
TU Hamburg-Harburg	GES_PLUS
Universität Koblenz-Landau	International Cognitive Visualization
Universität Köln	Research Master
Universität Regensburg	Honors Bachelor

4.2.2.5 Fast Track-Promotion

Des Weiteren haben herausragende Studierende an zwölf Universitäten in Deutschland die Möglichkeit, eine sogenannte Fast Track-Promotion zu absolvieren (Tabelle 7). Viele dieser Fast Track-Studiengänge wurden erst in den letzten Jahren durch die Exzellenzinitiative ins Leben gerufen. Meist sind sie deshalb Teil einer Graduiertenschule und werden mit Fördermitteln des Bundes unterstützt. Eine Fast Track-Promotion ermöglicht den besten Bachelorabsolventinnen und -absolventen eine Verkürzung ihrer weiteren akademischen Laufbahn: So nehmen die Studierenden während der ersten Jahre ihres Masterstudiums zwar an den Pflichtmodulen des Masterstudiengangs teil, gleichzeitig aber werden sie in die Projekte einzelner Forschergruppen eingebunden.

Tabelle 7: Universitäten mit einer Fast Track-Promotion

FU Berlin, HU Berlin, TU Berlin	Berlin Mathematical School
HU Berlin	School of Mind and Brain
Universität Freiburg	Spemann Graduiertenschule für Biologie und Medizin
Universität Heidelberg	Graduiertenschule für Fundamentale Physik
Universität Gießen	PreProChem PreProPsych
Universität Kiel	Programm zur Fast Track-Promotion
Universität Köln; Universität Bonn/ Oldenburg	Graduiertenschule Bonn-Köln in Physik und Astronomie Mathematik, Naturwissenschaften, Philosophie
LMU München	Graduiertenschule für Systemische Neurowissenschaften
Universität des Saarlandes	Human- und Molekularbiologie Graduiertenschule für Informatik
Universität Würzburg	Graduiertenschule der Lebenswissenschaften

4.2.2.6 Vertiefende Zusatzseminare

Eine weitere Form der Hochbegabtenförderung besteht in vertiefenden Zusatzseminaren. Dabei handelt es sich nicht um komplette Studiengänge, sondern um Angebote für separate, leistungshomogene Lerngruppen. Die Teilnehmenden arbeiten an einem Projekt, diskutieren über aktuelle Themen oder vertiefen den Vorlesungsstoff. Durch gegenseitige Motivation und intensiven Gedankenaustausch sowie durch die enge Begleitung von Mentorinnen und Mentoren wird ein effektives Lernklima geschaffen. Die Seminare werden parallel zum regulären Studium belegt. Bei erfolgreicher Teilnahme wird das Abschlusszeugnis mit dem Zusatz „with honors“ versehen. Dadurch wird den Studierenden die Möglichkeit eröffnet, an weiterführenden Begabtenprogrammen teilzunehmen wie zum Beispiel an einem Spitzenstudiengang oder an einer Fast Track-Promotion. In unserer Stichprobe konnten acht Universitäten gefunden werden, die diese Form der Begabtenförderung anbieten (Tabelle 8).

Tabelle 8: Universitäten mit fachspezifischen Zusatzseminaren

Universität Bochum	Bachelor with Honors
Universität Erlangen-Nürnberg	Hochbegabtenförderprogramm der technischen Fakultät
Universität Kaiserslautern	Zusatzaufgaben und Übungsstunden
LMU München	Medizinisches Curriculum München: Studierende Exzellenz Programm (MeCuM StEP)
TU München	Best in TUM Perlen der Informatik
Universität Paderborn	Exzellenzprogramm Wirtschaftswissenschaften, Eliteförderprogramm der Fakultät für Elektronik, Informatik und Mathematik
Universität des Saarlandes	Förderprogramm der Fachrichtung Informatik
Universität Ulm	Ulmer Studententracks

4.3 Landkarte der Begabtenförderung an deutschen Universitäten

Abbildung 3 zeigt einen Überblick über die derzeit etablierten Begabtenförderprogramme an deutschen Universitäten in Form einer geographischen Skizze. Dabei werden auf der Landkarte nur jene Fördermaßnahmen abgebildet, die einer vertieften wissenschaftlichen und beruflichen Aus- und Weiterbildung dienen. Ausgeblendet bleiben Stipendien, die ausschließlich finanzielle Unterstützungsmaßnahmen bieten.

Abbildung 3: Überblick über die Begabtenförderprogramme (ohne Stipendien) an deutschen Universitäten



1 = Elitestudiengang

2 = Vertiefendes Zusatzseminar oder Förderprogramm

3 = Dean's List

4 = Sommerschule

5 = ECE (European Campus of Excellence)

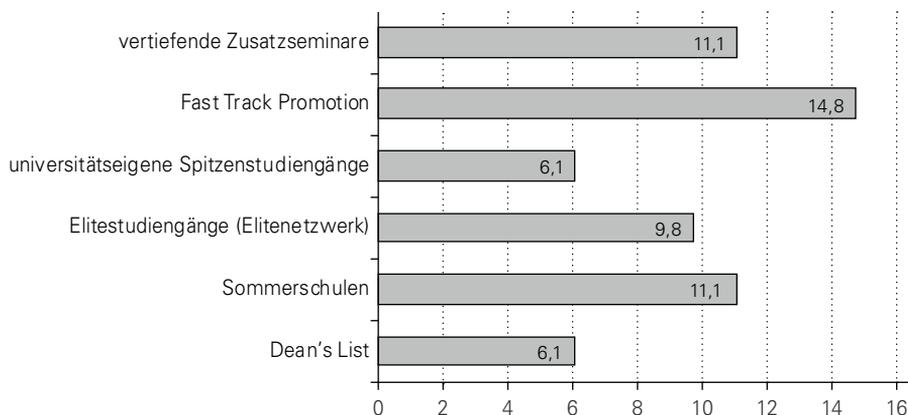
6 = Universitätseigener Spitzenstudiengang

7 = Fast Track Promotion

8 = Stark selektives Förderprogramm

Abbildung 4 zeigt jeweils den prozentuellen Anteil der Universitäten mit einem bestimmten Begabtenförderprogramm an allen Universitäten Deutschlands.

Abbildung 4: Prozentualer Anteil der Universitäten mit einem bestimmten Begabtenförderprogramm



5 Diskussion

Ziel der Studie war es, eine erste Übersicht über derzeit vorhandene Hochbegabtenförderprogramme an deutschen Universitäten und deren Kategorisierung zu erstellen. Dazu wurde eine Dokumentenanalyse von Internetseiten durchgeführt. Außerdem wurden Fragebögen an Universitäten gesendet und ausgewertet.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in Deutschland durchaus Hochbegabtenförderprogramme zur Unterstützung Studierender existieren. Einen großen Bereich nehmen die Stipendien der Begabtenförderungswerke ein, die herausragende Studierende universitätsunabhängig hauptsächlich finanziell, aber teilweise auch fachlich durch Zusatzseminare, Exkursionen oder Sprachkurse unterstützen. Ein zweites, weit verbreitetes Angebot stellt das Deutschlandstipendium dar, das an fast allen Universitäten vertreten ist. Etwa 40 Prozent der deutschen Universitäten bieten weitere Begabtenförderprogramme an. Diese konzentrieren sich im Allgemeinen sehr stark auf eine ideelle, fachliche Weiterbildung und stellen die finanzielle Unterstützung eher in den Hintergrund. Dazu zählen zum einen universitätseigene Stipendien, vertiefende Zusatzseminare und Förderprogramme, oder separate Spitzenstudiengänge. Außerdem bieten einige Hochschulen Masterstudiengänge an, die durch eine Fast Track-Promotion einen Dokortitel innerhalb einer verkürzten Promotionszeit ermöglichen. Zur Intensivierung wissenschaftsrelevanter Themen organisieren einige Universitäten Sommerschulen oder Ferienakademien, in denen eine kurzzeitige investive Arbeit

zwischen begabten und engagierten Studierende mit hochrangigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern möglich wird.

Bei Durchsicht der Förderlandschaft fällt auf, dass an keiner Universität der ostdeutschen Länder (mit Ausnahme von Berlin) eine Förderung nach den genannten Kriterien angeboten wird. Es wäre interessant, die Hintergründe dieser Situation aufzuspüren. Weiterer Forschungsbedarf besteht in der Ermittlung möglicher Fördermaßnahmen an deutschen Fachhochschulen, die in dieser Studie nicht berücksichtigt wurden.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die Hochbegabtenförderung an deutschen Universitäten zum Teil bereits etabliert hat und in Politik und Gesellschaft zunehmend thematisiert wird. Dennoch muss auch auf Grenzen der Arbeit hingewiesen werden: Zum einen war es oft nicht möglich, die genauen Auswahlkriterien und Voraussetzungen für die Initiativen der Universitäten zu erfassen. Bei vielen der aufgelisteten Programme erfolgt die Aufnahme aufgrund exzellenter Leistungen im Abitur oder in vorangegangenen Studiensemestern. Teilweise werden in der Beschreibung zu den Aufnahmevoraussetzungen zwar Aspekte wie soziales oder politisches Engagement angesprochen, es kann jedoch nicht beurteilt werden, welchen Einfluss diese tatsächlich auf die Aufnahme haben. Die Arbeit konnte des Weiteren nicht erfassen, inwiefern die verwendeten Kriterien mit denen anderer Universitäten vergleichbar sind. Aufgrund fehlender einheitlicher Definitionen für Begabung und Hochbegabung sind die Grenzen zur Aufnahme in ein Hochbegabtenförderprogramm fließend (*Frey/Streicher/Huber 2007*). Die wenigsten Programme sind speziell als Hochbegabtenförderung ausgeschrieben. Meist sind die Anforderungen jedoch so hoch, dass nur die leistungsstärksten Studierenden aufgenommen werden. Ein Paradebeispiel dafür ist das IndiTrack-Studienjahr und der Studiengang Liberal Arts and Sciences (LAS) der Universität Freiburg sowie der Master in Psychology der Ludwig-Maximilians-Universität München. Alle drei Angebote werden nicht explizit als Begabtenförderprogramme bezeichnet, wodurch sie in die Ergebnisauswertung nicht aufgenommen wurden. Dennoch sind Auswahlkriterien dieser Programme so stark selektiv, dass sie vermutlich viele hochbegabte Studierende anziehen. Für detailliertere Arbeiten sind weitere Studien nötig, die engere Kriterien bestimmen, um die Programme noch besser beurteilen und einordnen zu können. Da zudem keine Statistiken, objektive Bewertungen oder Evaluationen zu den einzelnen Programmen vorhanden sind, kann die Effektivität der Angebote nur schwer bewertet oder untereinander verglichen werden. Auch hier könnten Folgestudien zu den Aufnahmekriterien und Evaluationen einzelner Begabtenförderprogramme ansetzen. Zuletzt muss noch darauf hingewiesen werden, dass eine Vollständigkeit der aufgeführten Daten nicht gewährleistet werden kann. Da bisher keine Statistiken verfasst wurden und keine Übersichten bestehen, wurden alle im Laufe der Studie gefundenen Projekte aufgelistet. Es besteht jedoch durchaus die Möglichkeit, dass einzelne Angebote nicht erfasst wurden und deshalb in der Arbeit

nicht aufgeführt werden. Erschwert wurde dies zusätzlich, da die vorhandenen Angebote oft nur auf den Internetseiten der einzelnen Fakultäten vorgestellt werden und somit für Außenstehende schlecht zu finden sind.

Bei der Identifizierung der Programme auf der Basis der Homepages der 81 Universitäten wurde darauf verzichtet, mehrere Rater einzusetzen, da bei gleicher Vorgehensweise kaum quantitative Differenzen zu erwarten waren. Bei der Codierung der gefundenen Programme hingegen wurde ein Doppelrating vorgenommen, da das Kategoriensystem zur Typologisierung der Begabtenförderung als Grundlage für spätere Erhebungen dienen soll.

Durch den Ausbau der Angebote für Hochbegabte und auch durch die bundespolitische Unterstützung könnte dieses Thema weiter an Bedeutung gewinnen. Als Vorbilder dafür könnten beispielsweise Länder wie die USA, Großbritannien oder die Niederlande dienen. Der Freistaat Bayern zeigt sich in dieser Hinsicht als Vorreiterland. Das Elitenetzwerk bestand im März 2014 zehn Jahre lang. Mit ihm konnten im vergangenen Jahrzehnt 3 000 geförderte Mitglieder erfolgreich unterstützt werden. Bundespolitiker wie die frühere Bildungsministerin Annette Schavan verweisen auf die Notwendigkeit, Begabungen angemessen zu fördern, besonders in Zeiten des demographischen Wandels. Deutschland und auch viele anderen europäischen Länder könnten es sich nicht leisten, Begabungen ungenutzt zu lassen (*Schavan 2007*). Bill Gates formulierte die Notwendigkeit von Spitzenkräften für den Erfolg seines Unternehmens wie folgt: „Take our 20 best people away and Microsoft would become an unimportant company“ (*Becker 2002 zit. nach Ziegler 2007*).

Diese Ansicht kann auch auf den Erfolg eines ganzen Landes übertragen werden. Ein hoher Lebensstandard ist auf Dauer nur zu erhalten, wenn Forschung, Entwicklung und Innovation gefördert werden. Dazu bedarf es auch akademischer Spitzenkräfte, deren Leistungen in Forschung und Wissenschaft der ganzen Gesellschaft zu Gute kommen (*Frey/Streicher/Huber 2007*).

Literatur

Achterberg, Cheryl (2005): What is an honors student? In: Journal of the National Collegiate Honors Council 6, 2005, 1, S. 75–81

Allan, Catharine (2011): Exploring the experience of ten Australian honours students. In: Higher Education Research & Development 30, 2011, 4, S. 421–433

American National Collegiate Honors Council (NCHC) (2013): Definition of Honors Education. https://www.nchchonors.org/uploaded/NCHC_FILES/PDFs/Definition-of-Honors-Education.pdf (Zugriff: 21.01.2018)

American National Collegiate Honors Council (NCHC) (2014): Basic Characteristics of a Fully Developed Honors Program. https://www.nchchonors.org/uploaded/NCHC_FILES/PDFs/NCHC_Basic_Characteristics-College_2014.pdf (Zugriff: 21.01.2018)

Arbeitsgemeinschaft der Begabtenförderungswerke der Bundesrepublik Deutschland (2017): Stipendium plus. <https://www.stipendiumplus.de> (Zugriff: 06.03.2017)

Baumert, Jürgen (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen

Baumert, Jürgen; Bos, Wilfried; Lehmann, Rainer (2000): TIMSS/III – dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftliche Studie. Opladen

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2016): Elitenetzwerk Bayern. <https://www.elitenetzwerk.bayern.de> (Zugriff: 04.10.2016)

Becker, Gary (2002): The age of human capital. In: Lazear, Edward P. (Hrsg.): Education in the Twenty-first Century. Stanford, S. 3–8

Bildung und Begabung (2016): Begabungslotse. <https://www.bildung-und-begabung.de> (Zugriff: 04.10.2016)

Böhringer, Daniela; Gundlach, Julia; Korff, Svea (3): Nachwuchs im Netz: Eine Untersuchung der Genderrelevanz von Förderprogrammen für Postdocs. In: Beiträge für Hochschulforschung 36, 3, 2014, S. 52–72

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): Stipendienlose. <https://www.stipendienlotse.de/> (Zugriff: 28.01.2016)

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (Hrsg.) (2001): Begabtenförderung – ein Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit in Schulen. Orientierungsrahmen. Bonn (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung 91)

Deutsche Forschungsgemeinschaft (2016): Förderung der besten Köpfe. http://www.dfg.de/dfg_profil/aufgaben/index.html#micro31512850 (Zugriff: 04.10.2016)

Frey, D.; Streicher, B.; Huber, M. (2007): Elitförderung und Elitebildung innerhalb und außerhalb der Universität. In: Heller, Kurt A. u.a. (Hrsg.): Begabt sein in Deutschland. Berlin u.a., S. 339–362

Goldring, Ellen B. (1990): Assessing the Status of Information on Classroom Organizational Frameworks for Gifted Students. In: The Journal of Educational Research 83, 1990, 6, S. 313–326

Györi, János Gordon (2012): Best practices in international talent nurturing and support – Reflections, lessons and questions. In: Györi, János Gordon (Hrsg.): International horizons of talent support II. Best practices within and without the European Union II. Budapest, S. 215–227

Hattie, John (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London, New York

Heinbokel, Annette (1996): Hochbegabung und das Überspringen von Klassen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Beispiele : in Niedersachsen Schule machen 14, 1996, 1, S. 77–80

Heller, Kurt A.; Hany, Ernst A. (1996): Psychologische Modelle der Hochbegabtenförderung. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen, Seattle (Enzyklopädie der Psychologie 2), S. 477–513

Howley, Margret (2012): A Research-Focused Honors Program for High-Ability Teacher-Education Students. In: Journal for the Education of the Gifted 35, 2012, 4, S. 319–343

Jansen, Ellen P.W.A.; Suhre, Cor J.M. (2015): Factors influencing students' perceptions of graduate attribute acquisition in a multidisciplinary honours track in a Dutch university. In: Higher Education Research & Development 34, 2015, 6, S. 1138–1152

Karg-Stiftung (2017): Fachportal Hochbegabung. www.fachportal-hochbegabung.de (Zugriff: 06.03.2017)

Kim, Mihyeon (2016): A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. In: Gifted Child Quarterly 60, 2016, 2, S. 102–116

Kool, Ada; Mainhard, Tim; Jaarsma, Debbie; van Beukelen, Peter; Brekelmans, Mieke (2017): Effects of honours programme participation in higher education: a propensity score matching approach. In: Higher Education Research & Development 3, 2017, 6, S. 1222–1236

Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden

Kulik, James A.; Arbor, Anne (1992): An Analysis of the Research on Ability Grouping. Historical and Contemporary Perspectives. Michigan

Ley, Michael (2001): Übergang Schule-Hochschule. Klassifikation von Initiativen zur Förderung des naturwissenschaftlichen Nachwuchses. Bonn

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim (Beltz Pädagogik)

Meister, Johannes-Jürgen; Länge-Soppa, Ricarda (1992): Hochbegabte an deutschen Universitäten. Probleme und Chancen ihrer Förderung. München (Monographien / Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, IHF 32)

Mendaglio, Sal (2013): Gifted students' transition to university. In: Gifted Education international 29, 2013, 1, S. 3–12

Mönks, Franz J.; Peters, Willi; Pflüger, R. (2003): Schulische Begabtenförderung in Europa. Bestandsaufnahme und Ausblick. Bonn

Mönks, Franz J.; Pflüger, Robin (2005): Gifted education in 21 European countries. Inventory and perspective. Nijmegen

Preckel, Franzis; Vock, Miriam (2013): Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten. Göttingen

Prenzel, Manfred (Hrsg.) (2013): Pisa 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster u.a

Ringelband, Ute; Prenzel, Manfred; Euler, Manfred (2001): Lernort Labor. Initiativen zur naturwissenschaftlichen Bildung zwischen Schule, Forschung und Wirtschaft : Bericht über einen Workshop in Kiel im Februar 2001. Kiel (IPN-Materialien)

Rinn, Anne (2006): Major forerunners to Honors Education at the Collegiate Level. In: Journal of the National Collegiate Honors Council – online, 2006, Fall, S. 63–84

Schavan, Annette (2007): „Wir dürfen unsere Talente nicht verstecken“: Begabtenförderung innerhalb der Bildungsbiographie. In: Heller, Kurt A. u. a. (Hrsg.): Begabt sein in Deutschland. Berlin u.a, S. 363–374

Schneider, Wolfgang; Stumpf, Eva; Preckel, Franzis; Ziegler, Albert (2012): Projekt zur Evaluation der Begabtenklassen in Bayern und Baden-Württemberg: Laufzeit 2008–2012: Abschlussbericht. https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PSY/HBF/PULSS_Endbericht_17_12_12-final.pdf vom 2012 (Zugriff: 05.01.2017)

Seifert, Tricia A.; Pascarella, Ernest T.; Colangelo, Nicholas; Assouline, Susan (2007): The Effects of Honors Program Participation on Experiences of Good Practices and Learning Outcomes. In: Journal of College Student Development 48, 2007, 1, S. 57–74

Shahal N. (August 1995): Nurturing gifted children. Hongkong (World Council for Gifted and Talented Children)

Slavin, Robert (1987): Ability Grouping and Student Achievement in Elementary Schools. Best-Evidence Synthesis. In: Review of Educational Research 57, 1987, 3, S. 293–336

Sperber, Murray (2000): End the Mediocrity of Our Public Universities. <https://www.chronicle.com/article/End-the-Mediocrity-of-Our/28389/> (Zugriff: 1.10.2016)

Statistisches Bundesamt (2017): Bildung und Kultur. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenVorb2110410178004.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 13.03.2017)

Vock, Miriam; Preckel, Franzis; Holling, Heinz (2007): Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen. Göttingen [u. a.] (Hochbegabung 3)

Wissenschaftsrat (Hg.) (1981): Empfehlung zur Förderung besonders Befähigter (1981). Berlin

Wolfensberger, Marca V. C. (2012): Teaching for excellence. Honors pedagogies revealed. Münster

Wolfensberger, Marca V. C. (2015): Talent development in European higher education. Honors programs in the Benelux, Nordic and German-speaking countries

Wolff, Stefan (2013): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg (Rororo 55628), S. 502–513

Ziegler, Albert (2007): Förderung von Leistungsexzellenz. In: Heller, Kurt A. u. a. (Hrsg.): Begabt sein in Deutschland. Berlin u.a, S. 113–138

Artikel eingereicht: 05.10.2016
Artikel angenommen: 25.10.2017

Anschriften der Autorinnen:

Dr. Jutta Möhringer
Technische Universität München
TUM School of Education
Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung
Arcisstr. 21
80333 München
E-Mail: jutta.moehringer@tum.de

Raphaela Baumgartner
Wieden 15
83135 Schechen
E-Mail: ela-loewe@web.de

Jutta Möhringer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für empirische Bildungsforschung der TUM School of Education an der Technischen Universität München.

Raphaela Baumgartner ist Studienreferendarin am Seminar des Gisela-Gymnasiums in München.

Drinking, smoking, partying – And still graduate on time?

Eine Mehrebenenanalyse zum Einfluss von adversen Studierverhalten auf den Bachelorabschluss

Ray Franke

Substanz- und Drogenkonsum stellen im Hochschulbereich ein nicht zu vernachlässigendes Problemfeld dar. So zeigt sich, dass ca. 40 Prozent aller Studierenden an amerikanischen Hochschulen zu riskantem Alkoholkonsum neigen. In Deutschland nimmt immerhin etwa jeder vierte Student riskante Mengen Alkohol zu sich; der regelmäßige Konsum ist unter Studierenden in der Gruppe der 18- bis 25-Jährigen am weitesten verbreitet. Gesicherte Erkenntnisse über Auswirkungen auf den Studienerfolg sind bislang äußerst begrenzt bzw. zeichnen ein disparates Bild der Effekte. Zentraler Gegenstand dieser Studie ist daher zu untersuchen, inwiefern erhöhter Alkoholkonsum die Wahrscheinlichkeit eines Bachelorabschlusses in der Regelstudienzeit beeinflusst. Darüber hinaus wird untersucht, welchen Einfluss potentiell adverse Verhaltensweisen, speziell Rauch- und Ausgehverhalten, auf den Studienerfolg haben. Die Untersuchung basiert auf der Analyse von repräsentativen Längsschnittdaten für den U.S.-Hochschulsektor.

1 Einleitung

Substanz- und Drogenkonsum stellen im Hochschulbereich ein nicht zu vernachlässigendes Problemfeld dar. So zeigt sich beispielsweise, dass etwa die Hälfte aller Vollzeitstudierenden an amerikanischen Universitäten riskante Mengen Alkohol konsumiert, Medikamente zur kognitiven Leistungssteigerung, sogenannte Brain-Enhancer, oder illegale Substanzen zu sich nimmt (Califano 2007). Prävalenzen¹ unter Studierenden scheinen einen solchen Verbreitungsgrad erreicht zu haben, dass ca. ein Viertel aller Immatrikulierten klinische Kriterien für Drogenmissbrauch oder Abhängigkeit erfüllt – ein Wert, der etwa dem 2,5-fachen der Allgemeinbevölkerung entspricht (Johnston/O'Malley/Bachman/Schulenberg 2013).

Wenngleich sich bei der Drogenaffinität von Studierenden zuletzt ein starker Zuwachs im Bereich der Brain-Enhancer (z.B. Ritalin, Modafinil) abgezeichnet hat (Schäffler/

¹Kennzahl der Epidemiologie für die Krankheitshäufigkeit.

Greim/Engelfried/Janßen 2015), bleibt der Konsum und Missbrauch von Alkohol sowie in der Folge entstehende Abhängigkeiten die am weitesten verbreitete und schädlichste Form des Substanzkonsums an Hochschulen (*Califano 2007; Johnston et al. 2013*). An amerikanischen Universitäten liegt die 12-Monats-Prävalenz dabei seit den 1990er Jahren konstant zwischen 80 und 85 Prozent. Darüber hinaus haben empirische Untersuchungen ergeben, dass etwa 40 Prozent aller Studierenden zum riskanten Alkoholkonsum bzw. Rauschtrinken (*Binge Drinking*²) neigen – mit zuletzt zunehmender Tendenz. Obwohl merklich geringer, zeigt eine Studie für den deutschen Hochschulsektor, dass immerhin knapp jeder vierte Student riskante Mengen Alkohol zu sich nimmt (*Kramer/Leffers 2003*). Laut der jüngsten Studie der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) ist darüber hinaus der regelmäßige Alkoholkonsum in der Gruppe der 18–25-Jährigen bei Studierenden am weitesten verbreitet und erreichte 2016 einen Wert von 37,3 Prozent (*Orth 2017*).

Im Hinblick auf die Hochschulforschung ist dabei nur zu einem geringeren Maße relevant, dass Alkohol eine entscheidende Rolle bei von Studierenden begangenen Straftaten, Unfällen und Krankheiten spielen kann. Vielmehr liegt der Fokus derzeit darauf zu untersuchen, inwiefern vermehrter Alkoholkonsum ein erheblicher Beeinträchtigungsfaktor in Bezug auf akademische Leistungen und Studienerfolg ist. Deskriptive Analysen hierzu zeigen, dass Studierende, die häufiger trinken, schlechtere Durchschnitts- und Abschlussnoten aufweisen, Veranstaltungen häufiger fernbleiben sowie in erhöhtem Maße Studienarbeiten verspätet einreichen (*Musgrave-Marquart/Bromley/Dalley 1997*). Darüber hinaus ergab eine Umfrage unter Hochschulstudienberatern in den USA, dass Alkoholkonsum als entscheidender Einflussfaktor in mehr als einem Fünftel (21 Prozent) der Studienabbruchsfälle angesehen wird (*Califano 2007*).

Trotz des sich kontinuierlich verbessernden Informationsstandes zum Substanz- und Drogenkonsum sind gesicherte Erkenntnisse über Auswirkungen auf das Studierverhalten und den Studienerfolg äußerst begrenzt, bzw. zeichnen die wenigen verfügbaren Studien ein disparates Bild möglicher Auswirkungen (*siehe Palmer/McMahon/Moreggi/Rounsaville/Ball 2012; Kessler/Foster/Saunders/Stang 1995; Wood/Sher/McGowan 2000; Martinez/Sher/Wood 2008; Jennison 2004; Danmarks Evalueringsinstitut 2017*). Die Hochschulforschung könnte hier einen entscheidenden Beitrag zum besseren Verständnis der kurz- und langfristigen Auswirkungen sowie möglicher Ursachen leisten.

Diese Studie untersucht die spezifischen Auswirkungen von Substanzkonsum und potenziell negativen Verhaltensweisen auf den Erfolg im Bachelorstudium. Zentraler

²Binge Drinking bezeichnet den Konsum von mindestens fünf alkoholischen Getränken bei einer Gelegenheit. Riskanter Alkoholkonsum bezieht sich auf festgelegte Grenzwerte für den Konsum von Reinalkohol für Erwachsene pro Tag (*siehe Orth 2017*).

Untersuchungsgegenstand dabei ist, inwiefern erhöhter Alkoholkonsum die Wahrscheinlichkeit eines Bachelorabschlusses in der Regelstudienzeit beeinflusst. Darüber hinaus wird untersucht, welchen Einfluss potenziell adverse Verhaltensweisen, speziell das Rauch- und Ausgehverhalten der Studierenden, auf den Studienerfolg haben. Die Studie basiert auf der Analyse von repräsentativen Längsschnittdaten für den U.S.-Hochschulsektor, speziell dem 2004 *Freshmen Survey* des *Higher Education Research Institute* (HERI), welche mit zwei weiteren Datenbasen verknüpft wurden. Aufgrund der hierarchischen Datenstruktur – Studierende, die Hochschulen verschiedenen Typs besuchen – wird eine Mehrebenenanalyse mit Kontrollvariablen auf Individual- und Hochschulebene verwendet.

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst der aktuelle Forschungsstand sowie der konzeptionelle Rahmen der Untersuchung diskutiert, bevor Datenquellen und das empirische Modell präsentiert werden. Im Anschluss an die Diskussion der Ergebnisse wird die Bedeutung dieser für die Hochschulforschung erörtert.

2 Konzeptioneller Rahmen und aktueller Forschungsstand

2.1 Theoretische Fundierung

Untersuchungen zum Substanzkonsum im Allgemeinen sowie zu spezifischen Auswirkungen des Alkoholkonsums oder Rauchens stützen sich primär auf zwei Ansätze. Ökonomische Studien basieren weitgehend auf dem Humankapitalansatz (siehe *Becker 1980*) und untersuchen direkte Produktivitätsverluste, die im Zusammenhang mit Substanzkonsum stehen, wobei darin quantitative und qualitative Aspekte unterschieden werden (*Williams/Powell/Wechsler 2003; Auld 2005*). Der Primärzusammenhang, so die Argumentation, ist dabei, dass Studierende durch den Konsum von Alkohol weniger Zeit für das Studium aufwenden können, was sich wiederum negativ auf akademische Leistungen auswirkt. Neben den Effekten während der Ausbildung sind aus ökonomischer Sicht insbesondere Arbeitsmarkteffekte (Leistung, Gehalt etc.) relevant, die direkt durch Substanzkonsum und in der Folge durch die geringe Akkumulation von Humankapital entstehen können. Vorrangige Untersuchungsgegenstände sind daher quantitative Aspekte, wie beispielsweise der kumulierte Bildungsstand, ausgedrückt entweder durch die Gesamtzahl der Schul- bzw. Ausbildungsjahre oder der erlangten Bildungsabschlüsse. Es werden jedoch auch qualitative Aspekte untersucht, wie z. B. Auswirkungen des Substanzkonsums auf das Lernen während des Studiums, Arbeitszufriedenheit etc. (*Williams et al. 2003; Dee/Evans 2003; Auld 2005*).

In der Hochschulforschung, insbesondere der Studierenden- und Absolventenforschung, werden Substanzkonsum sowie dessen mögliche Auswirkungen und Ursachen etwas nuancierter diskutiert, wenngleich nur wenige einschlägige Studien hierzu existieren. Als Risikofaktor, ähnlich zum ökonomischen Ansatz, werden negative

Effekte von erhöhtem Konsum auf akademische Leistungen vermutet. Dies verringert folglich die Wahrscheinlichkeit eines Studienabschlusses sowie die Arbeitsmarktaussichten der Betroffenen (*Martinez et al. 2008; Jennison 2004*). Neuere Untersuchungen gehen darüber hinaus verstärkt auf psychologische und psychosoziale Aspekte sowie mögliche Ursachen des Konsums ein. Hier wird insbesondere vermutet, dass das Konsumverhalten mit dem über die letzten Jahre gestiegenem Stressniveau unter Studierenden in Zusammenhang steht (*Pritchard/Wilson 2003; Hunt/Eisenberg 2010*).

Darüber hinaus werden Auswirkungen des Substanzkonsums auf soziale Aspekte des Hochschulstudiums vermutet (*Pritchard/Wilson 2003; Jennison 2004*). Basierend auf Studien zur Integration der Studierenden in den Hochschulkontext sowie zum Engagement während des Studiums (siehe *Astin 1993; Tinto 1993*) wird hierbei teilweise ein positiver Effekt auf den Studienerfolg postuliert. Dabei ist die Annahme, dass Studierende, die Alkohol trinken, sich möglicherweise besser sozial integrieren und z. B. häufiger Hochschulveranstaltungen und Partys besuchen. Dies könnte sich in der Folge wiederum durch eine erhöhte Gesamtzufriedenheit, ein größeres soziales Netzwerk und weitere Effekte positiv auf den Studienerfolg auswirken (*Pritchard/Wilson 2003*). Empirische Untersuchungen konnten dies, bis auf einen Korrelationszusammenhang einer neueren Studie in Dänemark (siehe *Danmarks Evalueringsinstitut 2017*), jedoch bislang nicht belegen.

2.2 Forschungsstand zum Substanzkonsum in der Hochschulforschung

Untersuchungen zum Studienabbruch bzw. Studienerfolg sind in der amerikanischen Hochschulforschung fest etabliert, erfahren jedoch aufgrund des hochschulpolitischen Umfelds ein noch gesteigertes Interesse (siehe *The White House 2009*). Generell werden Studien hierzu im Bereich der *College Impact* Forschung verortet und untersuchen insbesondere Immatrikulationsverhalten (engl.: *retention*) oder Einflussfaktoren auf den Studienabschluss (engl.: *degree completion*). Trotz des recht gesicherten Erkenntnisstandes zu Motiven und Einflussvariablen im Allgemeinen sind potenzielle Auswirkungen des Substanz- und Drogenkonsums weitgehend unerforscht (*Jennison 2004*). Ursachen werden diesbezüglich in der Literatur nur begrenzt diskutiert, deuten jedoch auf eine mangelnde Problemwahrnehmung unter Hochschulforschern sowie sich schwierig gestaltende Aspekte der Datenerhebung hin, insbesondere im Hinblick auf die Verknüpfung mit Variablen des Studienerfolgs. Eine Vielzahl von Untersuchungen fokussiert daher vorrangig auf deskriptive und explorative Elemente zu Prävalenzen unter Studierenden (siehe dazu *Califano 2007; Johnston et al. 2010*; für deutsche Hochschulen, siehe *A. G. Franke et al. 2010; Mache et al. 2012; Schäffler et al. 2015*) und sind zumeist in den Bereichen der Psychologie und Medizin angesiedelt, in denen Aspekte des Studienerfolgs eine nur untergeordnete Rolle spielen.

Systematische Untersuchungen zum Zusammenhang von Substanzkonsum, Studierendeverhalten und Studienerfolg sind daher praktisch nicht existent – gerade im Hinblick auf den Gesamtumfang der *College Impact* Forschung – oder zeigen ein heterogenes Bild der Einflüsse. Erste Studien aus den 1990er Jahren konnten dabei keine signifikanten Zusammenhänge zwischen erhöhtem Alkoholkonsum und der Wahrscheinlichkeit eines Studienabschlusses feststellen (*Kessler et al. 1995; Wood et al. 2000*). Spätere Untersuchungen hingegen konnten vermutete Einflüsse zum Teil bejahen. So erforschten *Martinez et al. (2008)* die Auswirkungen von Rauschtrinken auf den Studienabbruch an einer Universität im mittleren Westen der USA und bestätigten einen negativen Zusammenhang. In einer breiter angelegten Untersuchung zeigte *Jennison (2004)* ebenfalls einen signifikanten, negativen Einfluss von hohem Alkoholkonsum auf das Immatrikulationsverhalten sowie eine erhöhte Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs. Als einzige diesem Autor bekannte Studie untersuchten *DeBarand et al. (2004)* den Zusammenhang von Alkoholkonsum und Rauchverhalten von Studierenden auf verschiedene Kenngrößen. Ihre Ergebnisse zeigen, dass sowohl Rauchen als auch Trinken die Durchschnittsnote der Studierenden im ersten Studienjahr signifikant senkte. *DeBarand et al.* konnten jedoch keinen signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit zum Studienabbruch feststellen.

3 Methode

3.1 Datenquellen und -matching

Die Daten für diese Untersuchung wurden vom *Higher Education Research Institute* an der Universität von Kalifornien Los Angeles (UCLA) zur Verfügung gestellt und beziehen sich aus drei Quellen, die in einem mehrstufigen Prozess zusammengeführt wurden: dem 2004 *Freshman Survey (TFS)* und dem *National Student Clearinghouse (NSC)* für die Individual- bzw. Studierendenebene sowie dem *Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS)* für Daten auf der Hochschulebene. Der TFS ist die älteste und umfassendste Datenerhebung zu Studierenden im amerikanischen Hochschulsystem. Hierbei handelt es sich um eine repräsentative Befragung, die es durch Stichprobenumfang und -design ermöglicht, Rückschlüsse auf die Gesamtheit aller Studienanfänger an U.S. Hochschulen zuzulassen³. Darüber hinaus werden in Verbindung mit Folgebefragungen, beispielsweise zum Ende des ersten Studienjahres (*Your-First-College-Year Survey*) bzw. zum Ende der Regelstudienzeit von vier Jahren (*College Senior Survey*), Längsschnittuntersuchungen ermöglicht. Im Ansatz ähnlich zu Befragungen dieser Art in Deutschland, erfasst der TFS ein breites Spektrum von

³Für Einzelheiten zu Stichprobe und Rücklaufquoten des 2004 TFS sowie dem Datenmatching mit NSC Daten, siehe *Deangelo et al. 2011*. Die Untersuchung basiert auf der *National Norms* Stichprobe, wobei Institutionen mehrere Qualitätskriterien erfüllen müssen, um darin berücksichtigt zu werden. Ein Kriterium ist dabei, dass mindestens 50 Prozent aller Vollzeitstudienanfänger (sogenannte *first-time, full-time* Studierende) im TFS erfasst werden, wodurch sich eine Rücklaufquote von >50 % für die hier verwendeten Daten ergibt.

Informationen, beispielsweise zu soziodemographischen Merkmalen, Studienvoraussetzungen und -motivation, Lernverhalten, Erwartungen an Hochschule und Studium, finanzielle Situation der Studierenden sowie Interaktionen mit Akteuren der Hochschule.

Informationen zum Studienverlauf und -erfolg (hier Abschluss in vier Jahren als abhängige Variable, erhoben 2008) stammen aus dem NSC, das seit 1993 Daten zum Immatrikulationsverhalten und Studienabschlüssen für teilnehmende Hochschulen zentral erfasst. Derzeit übermitteln mehr als 3 600 amerikanische Hochschulen Informationen an das Clearinghouse, was einer Abdeckung von ca. 98 Prozent aller Studierenden an öffentlichen und privaten Institutionen entspricht. Die Zusammenführung der Daten auf Individualebene wurde zwischen HERI und dem NSC koordiniert und erfolgte anhand von Studierendeninformationen wie Immatrikulationsnummer (engl.: *student ID*) und demographischen Daten, die in beiden Quellen erfasst wurden (siehe *Deangelo et al. 2011* für Details).

Strukturelle Hochschuldaten stammen aus dem IPEDS, einer nationalen Datenbank zur Erfassung aller U.S. Hochschulen, die vom *National Center for Education Statistics (NCES)* administriert wird. Die Zusammenführung erfolgte hier unter Zuhilfenahme der Hochschulidentifikationsnummern, die einheitlich für alle Institutionen durch das NCES vergeben werden.

Durch die Integration dieser Quellen konnte am HERI ein einzigartiger Längsschnittdatensatz erstellt werden, der es ermöglicht, zentrale Fragestellungen zur Studierendenschaft, Mobilität innerhalb des Hochschulsektors sowie Studienerfolg zu untersuchen. Gerade das Zusammenführen des TFS mit den Clearinghouse Daten, die vier Jahre nach der TFS Befragung erhoben wurden, ermöglicht es, Einflussgrößen und Verhaltensmerkmale zu untersuchen, die hochschulübergreifend zum Studienerfolg bzw. -abbruch führen und repräsentativ für den gesamten amerikanischen Hochschulsektor sind⁴.

Der Basisdatensatz (ungewichtet), der von HERI für diese Untersuchung zur Verfügung gestellt wurde, umfasst insgesamt 210 056 Studierende an 471 Hochschulen und Universitäten. Trotz eines insgesamt geringen Anteils von fehlenden Daten (4,2 Prozent) wurde am Higher Education Research Institute eine Multiple Imputation durchgeführt, die es ermöglicht, den Datensatz in seiner Gesamtheit zu analysieren (siehe ebenfalls *Deangelo et al. 2011*).

⁴Repräsentativität bezieht sich dabei auf Studienanfänger im Jahr 2004. Generell werden Daten für das Freshmen Survey in den ersten Wochen des Herbstsemesters bzw. in der Orientierungsphase erhoben. Neuere Untersuchungen verwenden ausschließlich webbasierte Fragebögen. Das 2004 TFS Survey verwendete zusätzlich auch Fragebögen in Papierform, die anschließend gescannt und zur Analyse vorbereitet wurden. Das Datenmatching mit NSC und IPEDS Daten erfolgte im Winter 2011 in Kooperation zwischen HERI und dem Student Clearinghouse.

3.2 Abhängige Variable und zentrale Untersuchungsaspekte

Die abhängige Variable „Studienerfolg“ wird hier definiert als Abschluss eines Bachelorstudiums innerhalb der Regelstudienzeit von vier Jahren (1 = ja, 0 = nein) für Studierende, die sich 2004 zum ersten Mal Vollzeit in einem Bachelorstudiengang immatrikuliert haben (*full-time, first-time student*). Im amerikanischen System gilt dies als eine bedeutende Kenngröße neben der Anzahl von Studierenden, die in sechs Jahren ein Bachelorabschluss vollenden⁵. Die zentralen unabhängigen Variablen untersuchen den Einfluss von potenziell adverserem Studierverhalten und Substanzkonsum im ersten Jahr der Hochschulimmatrikulation. Hierzu werden insbesondere folgende Verhaltensaspekte untersucht: Konsum von Bier/Wein, Konsum von Spirituosen/hochprozentigem Alkohol und Rauchverhalten. Alle Survey Items wurden als Dummy-Variablen kodiert mit *gelegentlich* (1 = ja, 0 = nein) oder *häufig* (1 = ja, 0 = nein), im Vergleich zu *gar nicht* (1 = ja, 0 = nein; Referenzgruppe).

Aufgrund empirischer Ergebnisse bisheriger Studien (*Williams et al. 2003; Martinez et al. 2008; Jennison 2004; Danmarks Evalueringsinstitut 2017*) sowie der positiven Korrelation zwischen Substanzkonsum und dem Ausgehverhalten der Studierenden in den hier verwendeten Daten wird diese Variable ebenfalls im Modell berücksichtigt. Bisherige Untersuchungen haben gezeigt, dass neben der Häufigkeit bzw. der eigentlich konsumierten Menge (hier von Alkohol) die Häufigkeit der Konsumgelegenheiten berücksichtigt werden muss. Basierend auf dem TFS Item ist Ausgehverhalten hier definiert als die Zeit, die Studierende pro Woche ausgehen, und fungiert damit zugleich als zentrale unabhängige Variable sowie Kontrollvariable für den Substanzkonsum. Das Survey Item wurde ebenfalls Dummy-kodiert (1 = ja, 0 = nein) für alle Kategorien von *weniger als 1 Stunde/Woche* bis *11 und mehr Stunden/Woche* mit der Referenzgruppe *gar nicht*.

3.3 Analytisches Modell und Kontrollvariablen

Das Untersuchungsmodell sowie die Auswahl der relevanten Kontrollvariablen stützt sich auf zwei Hauptelemente: Nora's et. al (2005) *Student/Institution Engagement Model* für die Individualebene sowie empirische Studien zum Einfluss des Hochschulkontexts für die Institutionsebene (*Oseguera/Rhee, 2009; Titus 2004*).

Nora's et al. (2005) Modell betrachtet Studienerfolg als einen Prozess sowie komplexes Interaktionskonstrukt zwischen Studierenden und Hochschule und geht damit über vorherige theoretische Konzeptionen, beispielsweise von Tinto (1993) und Bean

⁵Kenngrößen sind vorgegeben durch das *U.S. Department of Education*. Sechs Jahre (150% der Regelstudienzeit) entspricht der maximalen Förderdauer durch Bundesprogramme (*Federal Financial Aid*) die vom Ansatz mit BAFÖG vergleichbar sind.

(1982), hinaus. Unter Berücksichtigung dieses Modells sowie neuer Erkenntnisse zu Einflussfaktoren des Studienerfolgs (vgl. *Astin 1993; DeAngelo et al. 2011; Pascarella/ Terenzini 2005*) wurde ein analytisches Modell mit 29 Kontrollvariablen auf Individual-ebene (Ebene 1) und Hochschulebene (Ebene 2) erstellt (siehe Tabellen 3 und 4, Anhang).⁶ Auf Studierendenebene umfasst das Model dabei drei Regressorenblöcke, die sequenziell getestet werden. Der erste Variablenblock berücksichtigt soziodemographische Merkmale sowie Bildungshintergrund. Dabei wurden die folgenden Dummy-Variablen (1 = ja, 0 = nein) untersucht: Geschlecht (weiblich), Ethnizität (Amerikaner asiatischer Herkunft, Afroamerikaner, Amerikaner lateinamerikanischer Herkunft, mehrere Zugehörigkeiten, Andere; Referenzgruppe: Weiße Amerikaner), sowie ein Indikator für Studierende, die als erste in ihrer Familie eine Hochschule besuchen (Eltern Nicht-Akademiker, engl.: first generation students). Darüber hinaus wurden das Einkommen der Eltern, Bildungsstand des Vaters bzw. der Mutter, die Durchschnittsnote in der High School und ein Indikator für die Lernintensität vor der Hochschulimmatrikulation als quasi-stetige Variablen sowie das Ergebnis der SAT Prüfung⁷ als stetige Kontrollvariable berücksichtigt.

Der zweite Block umfasst primär finanzielle Aspekte und testet darin Einflüsse verschiedener Studienfinanzierungsquellen auf den Studienerfolg (Unterstützung durch Familie, Stipendien, Darlehen; alle quasi-stetige Variablen) sowie Finanzierungsbedenken (engl.: financial concerns) der Studierenden, die hier Dummy-kodiert im Vergleich zu *gar nicht* (Referenzgruppe) mit *etwas Bedenken* (1 = ja, 0 = nein) sowie *große Bedenken* (1 = ja, 0 = nein) analysiert wurden.

Im dritten Variablenblock werden Studienmotivation und Aspekte der Hochschulintegration zusammengefasst. Dazu wurden die folgenden quasi-stetigen Variablen berücksichtigt: angestrebter Bildungsstand, Motive der Hochschulwahl (Kosten der Hochschule, Nähe zum Wohnort, Absolventen bekommen gute Jobs, Wechsel zu einer anderen Hochschule/Transfer angestrebt), sowie Pläne der Studierenden zur Wohnsituation im ersten Studienjahr (Dummy-kodiert als *Lebt bei/mit Familie* [1 = ja, 0 = nein] sowie *andere Wohnsituation* [1 = ja, 0 = nein]), im Vergleich zu *Auf dem Campus* [1 = ja, 0 = nein]). Ebenfalls in diesem Block ist ein Indikator für das angestrebte Engagement in der Hochschule⁸ (stetige Variable) berücksichtigt sowie zwei Dummy-Variablen (1 = ja, 0 = nein) für Studierende, die ihr Hauptfach zu Beginn des Studiums ausgewählt haben bzw. diejenigen, die neben dem Studium in Vollzeit arbeiten.

⁶Für ein ähnliches Modell, siehe Franke (2014).

⁷Neben der Durchschnittsnote in der High School ist das SAT Testergebnis, trotz zunehmender Kritik, eines der zentralen Auswahlkriterien für den Hochschulzugang sowie in empirischen Untersuchungen einer der genauesten Prognosefaktoren für den Studienerfolg.

⁸Basierend auf dem TFS *College Involvement Score*, einem *Item Response Theory* Konstrukt, das HERI für alle TFS Jahrgänge erstellt. Siehe *Sharkness/DeAngelo/Pryor (2010)* für technische Details.

Auf der institutionellen Ebene basiert die Auswahl der Kontrollvariablen auf Erkenntnissen zum Einfluss des Hochschulkontexts auf den Studienverlauf (*siehe Oseguera/Rhee 2009; Titus 2004; R. Franke 2014*). Die Daten hierzu stammen aus dem IPEDS und berücksichtigen strukturelle Aspekte wie die Selektivität der Hochschule (stetige Variable), Hochschultyp (private Hochschule, 1=ja, 0=nein) sowie die Größe der Hochschule (gemessen an der Anzahl der in Vollzeit immatrikulierten Bachelorstudierenden). Selektivität ist hierbei ein Proxy für die Qualität der Hochschule, der neben dem Hochschultyp standardmäßig für Untersuchungen dieser Art im U.S. System berücksichtigt wird. Basierend auf IPEDS Daten wird Selektivität in Form von SAT-Durchschnittswerten vorheriger Studienkohorten an der jeweiligen Hochschule abgebildet. Bei der Zahl der Studierenden handelt es sich ebenfalls um eine stetige Variable, die jedoch aufgrund der schiefen Verteilung Log-transformiert wurde.

3.4 Mehrebenenanalyse (HGLM)

Für die Analyse des Studienabschlusses wird ein multivariates Mehrebenen-Regressionsmodell verwendet, eine Spezialform der Hierarchisch Linearen Modellierung (HLM) für nicht-lineare (hier binäre), abhängige Variablen. Der Mehrebenen-Ansatz eignet sich insbesondere zur Untersuchung hierarchisch strukturierter bzw. gruppierter Daten (sogenannte *nested data*) mit dem Vorteil, kontextbedingte Abhängigkeiten verlässlicher untersuchen zu können (*Raudenbush/Bryk 2004*). Solche Abhängigkeiten können sich beispielsweise dadurch ergeben, dass Studierende an Hochschulen verschiedenen Typs immatrikuliert sind bzw. auswählen, an welchen Universitäten sie sich bewerben und einschreiben, was wiederum die Annahme der Zufallsverteilungen der Standardfehler der Messgrößen verletzen kann.

Bei der Entscheidung zwischen der Verwendung einfacherer Regressionsansätze – aufgrund der abhängigen Variable hier z. B. Logistische Regression⁹ – oder eines HLM/HGLM-Modells muss dazu zunächst untersucht werden, ob die Zielvariable signifikant über die Untersuchungsobjekte der zweiten Ebene (hier Hochschulen) variiert. Unter Berücksichtigung der Zwischen-Hochschul-Varianz wurde eine Intra-Klassen Korrelation (ICC) von 12,4 Prozent berechnet. Dies bedeutet, dass ca. ein Achtel der Gesamtvariabilität der abhängigen Variable zwischen verschiedenen Hochschul(typ)en und nicht auf der Individual- bzw. Studierendenebene zu verorten ist. Die Verwendung eines Mehrebenenmodells ist aufgrund der gegebenen Datenstruktur sowie der ICC Berechnung somit geboten (*siehe Raudenbush/Bryk 2004*).

⁹Logistische Regressionen wurden jedoch für Voruntersuchungen, die beispielsweise den Vergleich des Modellfit zwischen Ein- und Mehrebenenmodell ermöglichen sowie zur Analyse der Multikollinearität, verwendet.

Alle empirischen Untersuchungen wurden in STATA 14 sowie HLM 7 durchgeführt. Die Ergebnisse der HGLM zeigen Odds Ratios, welche die Veränderung der Chance (Wahrscheinlichkeit/Gegenwahrscheinlichkeit) der jeweiligen Variable auf einen Bachelorabschluss in vier Jahren angibt. Zur vereinfachten Interpretation wurden die Odds Ratios der signifikanten Regressoren unter Zuhilfenahme der Delta-Methode (vgl. Cruce 2009) in marginale Wahrscheinlichkeiten umgerechnet. Analysen wurden mit vom HERI etablierten Gewichtungen durchgeführt, um die Repräsentativität der Daten für das U.S. Hochschulsystem zu gewährleisten (siehe DeAngelo et al. 2011).

4 Empirische Ergebnisse

4.1 Deskriptive Beschreibung

Ergebnisse dieser Untersuchung sind repräsentativ und erlauben Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit aller amerikanischen Hochschulen, die ein Bachelorstudium ermöglichen (sogenannte *four-year institutions*). Interessant ist hierbei zunächst, dass lediglich 38,9 Prozent der Studierenden einen Abschluss innerhalb der Regelstudienzeit von vier Jahren absolvieren (siehe Tabelle 1). Wengleich Abschlussquoten innerhalb von fünf und sechs Jahren merklich ansteigen bzw. stark zwischen unterschiedlichen Hochschultypen variieren (siehe dazu DeAngelo et al., 2011), liegen Erfolgsraten dennoch zum Teil deutlich unter denen anderer OECD-Länder.

Deskriptive Untersuchungen der Daten zeigen weiterhin ein folgendes Bild: 69,0 Prozent der Studierenden sind Weiße Amerikaner (Referenzgruppe), 10,6 Prozent Afro-amerikaner, 7,3 Prozent Amerikaner asiatischer Herkunft, 5,8 Prozent gehören mehreren Ethnizitäten an, 5,3 Prozent sind Amerikaner lateinamerikanischer Herkunft und 1,6 Prozent der Studierenden werden in der Gruppe „Andere“ zusammengefasst. Der größte Teil der Studierenden im Bachelorstudium sind Frauen mit einem Anteil von 54,9 Prozent. Etwa ein Fünftel (20,4 Prozent) sind Studierende, deren Eltern keine Hochschule besucht haben.

Tabelle 1: Ausgewählte deskriptive Statistiken – Studienabschluss und Substanzkonsum

Variable	N*	Min	Max	Mittelwert	S.D.
Bachelorabschluss in 4 Jahren (Abhängige Variable)	210 056	0	1	0.389	0.487
Alkoholkonsum Wein/Bier					
Gar nicht	205 623	0	1	0.555	0.497
Gelegentlich	205 623	0	1	0.342	0.474
Häufig	205 623	0	1	0.103	0.304
Alkoholkonsum Spirituosen/hochprozentiger Alkohol					
Gar nicht	205 378	0	1	0.485	0.500
Gelegentlich	205 378	0	1	0.425	0.494
Häufig	205 378	0	1	0.090	0.287
Rauchen					
Gar nicht	205 870	0	1	0.807	0.395
Gelegentlich	205 870	0	1	0.132	0.339
Häufig	205 870	0	1	0.061	0.239
Ausgehverhalten					
Gar nicht	201 691	0	1	0.239	0.427
< 1 h/Woche	201 691	0	1	0.153	0.360
1–2h/Woche	201 691	0	1	0.180	0.384
3–5h/Woche	201 691	0	1	0.200	0.400
6–10h/Woche	201 691	0	1	0.125	0.330
11+ h/Woche	201 691	0	1	0.104	0.305

Datenquelle: 2004 Freshmen Survey (Higher Education Research Institute) und National Student Clearinghouse. Daten sind repräsentativ für Vollzeitstudierende in Bachelorstudiengängen an U.S.-Hochschulen.

* Fallzahlen (N) der untersuchten Variablen variieren aufgrund fehlender Angaben/Daten. Für den gesamten Datensatz liegt Missingness bei 4,2 Prozent. Um dennoch vollständige und repräsentative Untersuchungen zu ermöglichen, wurde am HERI eine multiple Imputation durchgeführt. Dabei wurden fünf (m=5) vollständig imputierte Datensätze zusätzlich zu den Originaldaten erstellt (siehe Deangelo et. al 2011 für Details). Hier präsentierte deskriptive Ergebnisse basieren auf Analysen zum Originaldatensatz.

Angaben zum Konsum von Alkohol, Rauch- und Ausgehverhalten variieren nicht unerheblich und verdeutlichen interessante Verhaltensaspekte bei Studierenden an amerikanischen Universitäten. So gaben 34,2 Prozent der Befragten an, *gelegentlich* Bier oder Wein zu sich zu nehmen; 10,3 Prozent der Studierenden berichteten, dies *häufig* zu tun. Somit gab mehr als die Hälfte (55,5 Prozent) der Befragten an, kein Bier oder Wein im ersten Studiensemester konsumiert zu haben. Ein ähnliches Verhaltensbild – wenngleich auf erhöhtem Niveau – zeichnet sich auch beim Konsum von hochprozentigem Alkohol ab. Der Anteil der Gelegenheitskonsumierer liegt hier höher, da 42,5 Prozent der Studierenden angaben *gelegentlich* Spirituosen zu sich zu nehmen. Lediglich 9,0 Prozent berichteten *häufig* zu hochprozentigen Getränken zu greifen. Somit ergibt sich, dass etwas weniger als die Hälfte der Studierenden (48,5 Prozent) angaben, keine Spirituosen konsumiert zu haben.

In Bezug auf das Rauchverhalten berichtete die Mehrheit aller Befragten Nichtraucher zu sein (80,7 Prozent), womit die Rauchprävalenz bei insgesamt 19,3 Prozent liegt. 13,2 Prozent der Studierenden gaben an, dass sie *gelegentlich* zur Zigarette greifen würden; nur ein recht kleiner Teil (6,1 Prozent) tut dies nach Selbsteinschätzung *häufig*. Somit ist die Rauchaffinität unter amerikanischen Studierenden weit weniger ausgeprägt als bei ihren deutschen Kommilitonen. Hier zeigt sich, dass deutsche Studierende zwar weniger häufig zur Zigarette greifen als die Allgemeinbevölkerung, der Anteil der Raucher bzw. das Rauchverhalten mit 37 Prozent aber deutlich über dem hier berichteten Wert für U.S. Hochschulen liegt (*Kramer/Leffers 2003*). Zum Ausgeh- und Partyverhalten der Befragten zeigt sich, dass die Mehrheit der Studierenden (77,2 Prozent) angaben, weniger als fünf Stunden pro Woche auszugehen (23,9 Prozent gar nicht, 15,3 Prozent weniger als eine Stunde, 18,0 Prozent 1–2 Stunden, 20,0 Prozent 3–5 Stunden). Immerhin ein Zehntel (10,4 Prozent) gab an, dies für mehr als elf Stunden pro Woche zu tun.

4.2 Modellfit

Die in Voruntersuchungen verwendeten Logistischen Regressionen zeigten bereits einen mittleren bis guten Modellfit nach Berücksichtigung aller Variablen. Im vollständigen Modell nahm der Nagelkerkes r^2 einen Wert von 0,295 an, wobei die abhängige Variable zu 73,6 Prozent korrekt vorhergesagt wurde.

HGLM Analysen basieren auf $N = 210\,056$ Studierenden an $n = 471$ U.S. Hochschulen. Die Ergebnisse in Tabelle 2 (sowie Table 4, Anhang) zeigen dabei gepoolte Ergebnisse für Odds Ratios mit robusten Standardfehlern, aufgrund der Verwendung von Daten mit multiplen Imputationen. Zentrale Messgröße bei einem Mehrebenenmodell ist ebenfalls die erklärte Varianz, wobei sich Berechnungen hierzu auf die Varianzkomponente im Vergleich zwischen Null-Modell und allen weiteren Modellen stützt. Aufgrund der binären abhängigen Variablen in dieser Untersuchung kann die aufgeklärte Varianz jedoch nur für die 2. Ebene einer HGLM berechnet werden (siehe *Raudenbush/Bryk 2004*). Basierend auf der Varianzkomponente des Null-Modells (Wert 0,497) sowie der des finalen Regressionsmodells (Wert 0,187) zeigt sich, dass insgesamt 62,37 Prozent der Varianz auf Hochschulebene erklärt wird.

4.3 Ergebnisse der Mehrebenenanalyse (HGLM)

Insgesamt verdeutlichen die Regressionsergebnisse, dass es signifikante Zusammenhänge zwischen dem Konsum verschiedener Substanzen und Studienerfolg, hier Bachelorabschluss in vier Jahren, gibt. Unter Berücksichtigung des Gesamtmodells mit 29 Regressoren auf Individual- und Hochschulebene zeigt sich gerade beim Einfluss von Alkoholkonsum ein interessantes und zugleich nuanciertes Bild im Vergleich zu

bisherigen Studien. Die Untersuchungsergebnisse verdeutlichen, dass Studierende, die angaben Bier oder Wein zu konsumieren, entgegen dem vermuteten Zusammenhang, eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, einen Bachelorabschluss in der Regelstudienzeit zu absolvieren.

Studierende, die *gelegentlich* (im Vergleich zu *gar nicht*) Bier oder Wein zu trinken, zeigen eine signifikante und um 1,99 Prozent höhere Chance auf einen Studienabschluss in vier Jahren. Befragte, die angaben *häufig* zum Bier- oder Weinglas zu greifen (im Vergleich zu *gar nicht*) zeigen gemäß Untersuchungsergebnissen sogar eine um 6,36 Prozent höhere Wahrscheinlichkeit auf einen Abschluss. Gerade im Hinblick auf bisherige Studien (*Jennison 2004; Martinez et al. 2008*) ist dieser positive Effekt auf den Studienerfolg unerwartet und bedarf weiterer Untersuchungen. Bislang zeigt lediglich eine deskriptive Untersuchung in Dänemark einen potenziell positiven Wirkungszusammenhang von Alkoholkonsum und Studienerfolg (*Danmarks Evalueringsinstitut 2017*).

Im Gegensatz dazu kann für den Konsum von hochprozentigem Alkohol der postulierte Zusammenhang zumindest teilweise bestätigt werden. Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass Studierende, die angaben *gelegentlich* Spirituosen zu sich zu nehmen, keine signifikant veränderten Chancen auf einen Studienabschluss zeigen, im Vergleich zu Kommilitonen die angaben dies *gar nicht* zu tun. Allerdings zeigt sich auch, dass Befragte, die berichteten *häufig* hochprozentigen Alkohol zu konsumieren, eine signifikant geringere Wahrscheinlichkeit aufweisen (-2,71 Prozent) einen Bachelorabschluss in vier Jahren zu erlangen. Ergebnisse neuerer Studien zum Einfluss von Alkoholkonsum auf Studienverlauf und -erfolg (vgl. *Jennison, 2004; Martinez et al., 2008*) können somit durch diese Untersuchung bestätigt werden.

Auch beim Rauchen zeigt sich ein signifikant negativer Zusammenhang für Studierende, die angaben dies zu tun, wobei die Effektstärke jedoch etwas überrascht. Im Vergleich zu Nichtrauchern zeigen Studierende, die *gelegentlich* zur Zigarette oder ähnlichem greifen, eine signifikante und um 5,96 Prozent geringere Wahrscheinlichkeit auf einen Bachelorabschluss. Wesentlich deutlicher ausgeprägt ist dieser Effekt sogar für Kommilitonen, die angaben, *häufig* zu rauchen, mit 14,66 Prozent geringeren Chancen auf einen Studienabschluss.

Tabelle 2: Ergebnisse Mehrebenenanalyse (HGLM) zum Einfluss von adverser Studierverhalten auf den Bachelorabschluss (Zentrale Untersuchungsvariablen)
Abhängige Variable: Studienabschluss in 4 Jahren (1 = ja, 0 = nein)

Variable	Odds Ratio	S.E.	Signifikanz	Marginal Effect (%)
Alkoholkonsum Wein/Bier (Referenzkategorie: gar nicht)				
Gelegentlich	1.075	0.017	0.000 ***	1.99
Häufig	1.299	0.032	0.000 ***	6.36
Alkoholkonsum Spirituosen/hochprozentiger Alkohol (Referenzkategorie: gar nicht)				
Gelegentlich	0.973	0.016	0.077	
Häufig	0.888	0.033	0.000 ***	-2.71
Rauchen (Referenzkategorie: gar nicht)				
Gelegentlich	0.787	0.017	0.000 ***	-5.96
Häufig	0.519	0.028	0.000 ***	-14.66
Ausgehverhalten (Referenzkategorie: gar nicht)				
<1h/Woche	1.033	0.017	0.065	
1–2h/Woche	1.043	0.017	0.014	
3–5h/Woche	1.026	0.018	0.154	
6–10h/Woche	0.969	0.021	0.138	
11+ h/Woche	0.863	0.024	0.000 ***	-3.43
Intercept	0.000	0.213	0.000 **	
Reliability	0.815			
Chi-Square	3624.598***			
Varianzkomponente	0.187			
Erklärte Varianz (Ebene 2) [†]	62.37 %			

*** = $p < .001$ (Aufgrund des Stichprobenumfangs sind $p < .05$ und $p < .01$ nicht markiert).

Anmerkung: Basierend auf $N = 210\,056$ Studierenden an $n = 471$ U.S. Hochschulen (gepoolte Ergebnisse mit robusten Standardfehlerkalkulationen durch Verwendung Datensatz mit multipler Imputation). Regression basierend auf analytischem Modell mit Kontrollvariablen auf Studierenden- und Hochschulebene. Marginale Effekte bezeichnen die Veränderung der Wahrscheinlichkeit in Bezug auf die Referenzkategorie der Untersuchungsvariablen (weitere unabhängige Variable des Modells werden *at the mean* gehalten).

[†]Aufgrund der binären, abhängigen Variable, kann die erklärte Varianz nur für die 2. Ebene in der HGLM berechnet werden. Kalkulation basierend auf Varianzkomponente des un konditionalen Modells (Null-Modell) mit 0,497.

In Bezug auf das Partyverhalten der Studierenden, hier definiert durch die Häufigkeit des Ausgehens pro Woche, zeigen Ergebnisse in Tabelle 2, dass alle Studierenden, die angaben, bis zu zehn Stunden pro Woche auszugehen (im Vergleich zu *gar nicht*), keine signifikant veränderten Chancen auf einen Studienabschluss zeigen. Es ist jedoch erwähnenswert, dass die Ergebnisse in den Kategorien bis zu fünf Stunden pro Woche eher einen positiven Zusammenhang andeuten (wenn auch nicht signifikant bei $p < .001$). Lediglich Befragte, die angaben, elf oder mehr Stunden pro Woche während der Studienzeit auszugehen (die höchste Kategorie im TFS), zeigen eine signifikant geringere Wahrscheinlichkeit (-3,43 Prozent) ihr Studium in der Regelstudienzeit abzuschließen.

5 Diskussion und Bedeutung für die Hochschulforschung

Diese Studie verfolgte das Ziel, Determinanten des Studienerfolges zu untersuchen. Besonderes Augenmerk lag dabei auf Substanzkonsum und Verhaltensweisen, bei denen ein Negativzusammenhang zum Bachelorabschluss vermutet wird. Neben zum Teil überraschenden Ergebnissen zu spezifischen Einflüssen verdeutlicht diese Untersuchung vor allem auch, dass es sich bei dem Prozess, der zum Studienerfolg führt, um ein komplexes Gesamtkonstrukt handelt, welches weiterer Untersuchungen bedarf.

Bezüglich des Einflusses von potenziell adversen Verhaltensweisen zeigt sich, dass die hier präsentierten Ergebnisse nachteilige Auswirkungen von Alkoholkonsum vorheriger Untersuchungen zumindest teilweise bestätigen (*Martinez et al. 2008; Jennison 2004*). Gleichzeitig zeichnen sie jedoch ein nuanciertes Bild der Einflüsse auf den Studienerfolg und bestätigen theoretisch formulierte Positivzusammenhänge, die empirisch bislang kaum belegt werden konnten. So zeigt sich, dass Studierende, die vorrangig geringprozentige Getränke wie Wein und Bier zu sich nehmen, sogar erhöhte Wahrscheinlichkeiten aufweisen, ihr Studium in der Regelstudienzeit zu absolvieren. Dieser Effekt bleibt signifikant auch nachdem für soziodemographische Aspekte, Studienfaktoren (inkl. Ausgehverhalten) sowie Hochschulkontext kontrolliert wurde. Lediglich für Befragte, die häufig hochprozentigen Alkohol konsumieren, bestätigte sich der vermutete negative Zusammenhang. Gerade im Hinblick auf die ebenfalls negative Wirkung des Rauchverhaltens wirft dies die Frage auf, inwiefern dabei eine soziale Komponente bzw. die Interaktion zwischen Studierenden als vermittelnder Faktor ursächlich sein kann. So könnten bestimmte Verhaltensweisen sowie Konsum von im Hochschulkontext akzeptierten Substanzen sozial integrativ wirken, während der übermäßige Konsum, beispielsweise von Spirituosen oder Tabak, isolierend wirken kann. Weiterführende Untersuchungen hierzu sind zunächst notwendig, zeigen jedoch das Potenzial, zentrale Elemente grundlegender theoretischer Modelle zum Studienerfolg, wie beispielsweise Tinto's (1993) Aspekt zur sozialen Integration zu untermauern, sowie um eine zusätzliche Komponente – Auswirkungen des Substanzkonsums – zu erweitern.

Wenngleich etwas trivial, zeigen die Ergebnisse dieser Untersuchung auch, dass sich bestimmte Verhaltensweisen „in Maßen“ – hier beim Ausgehverhalten und Alkoholkonsum – nicht zwangsläufig negativ auf den Studienerfolg auswirken müssen. Häufiger Konsum (wenngleich hier nicht genau quantifiziert) bzw. zu viel auf soziale Aktivitäten und Ausgehen verwendete Zeit scheinen sich jedoch nachteilig auf die Wahrscheinlichkeit eines Studienabschlusses auszuwirken. Präventions- und Aufklärungsprogramme, wie beispielsweise das „eCHECKUP TO GO-Alkohol“ Programm der Hochschule Esslingen, das derzeit an weiteren Hochschulen in Baden-Württemberg getestet wird (*Hochschule Esslingen 2017*), können dabei entscheidende Hilfe leisten und

Studierenden eine Orientierung bieten. Dieses webbasierte Präventionsprogramm, das auf einem gleichnamigen Ansatz der Universität von Kalifornien San Diego basiert und bereits an mehr als 600 U.S. Hochschulen zum Einsatz kommt, bietet Individuen neben ausführlichen Informationen zum Thema auch die Möglichkeit, ein anonymes Risikoprofil anzulegen und zu überprüfen, inwieweit ihr Alkoholkonsum bedenklich ist.

Die Ergebnisse dieser Studie verdeutlichen darüber hinaus, dass bestimmte Verhaltensweisen von Studierenden bzw. Substanz- und Drogenkonsum nicht zu unterschätzende Auswirkungen auf den Studienverlauf und -erfolg haben können. Im Hinblick auf den sich verdichtenden Erkenntnisstand zu Prävalenzen an amerikanischen und deutschen Hochschulen, primär vorangetrieben durch Untersuchungen in Bereichen der Medizin und Psychologie, ist eine verstärkte Zuwendung der Hochschulforschung zu dieser Thematik dringend geboten. Untersuchungen zu Auswirkungen unter Studierenden – und potenziell Hochschulangestellten und Forschern – sollten dazu von der Peripherie, in der sie derzeit verortet sind, stärker in den Mittelpunkt rücken und somit in den zentralen Forschungskanon eingebettet werden. Dafür ist es jedoch in entscheidendem Maße wichtig, dass Datenerhebungen hochschulübergreifend koordiniert und mit Daten der Hochschulforschung bzw. Informationen zum Studienverlauf verknüpft werden, um spezifische Auswirkungen untersuchen sowie langfristige Trends abbilden zu können. Eine Kollaboration der Hochschulforschung über verschiedene Fachbereiche und Disziplinen hinweg scheint hierfür eine notwendige – keine hinreichende – Bedingung zu sein.

In den Fokus weiterführender Studien sollten neben Aspekten zu spezifischen Auswirkungen von legalen (u. a. leistungssteigernde Mittel) und illegalen Substanzen insbesondere Interaktionen auf verschiedenen Ebenen untersucht werden. Befragungen verdeutlichen, dass Studierende häufig mehr als eine Substanz zu sich nehmen (sogenannter *poly-substance use*). So zeigt sich beispielweise, dass etwa die Hälfte aller Studierenden an amerikanischen Hochschulen, die Rauschtrinken, ebenfalls rauchen. Darüber hinaus zeigen Raucher eine erhöhte Tendenz Marihuana und weitere potenziell illegale Substanzen zu konsumieren (*Califano et al., 2007*). Neben möglichen Wechselwirkungen beim Konsum ist darüber hinaus entscheidend, dass Interaktionen zwischen Konsumverhalten und Studierendenmerkmalen sowie Hochschulkontext untersucht werden. Gerade im Hinblick auf die hier aufgezeigten Effektgrößen sollten Wechselwirkungen mit soziodemographischen Merkmalen, wie Geschlecht, Einkommen und Bildungsstand, sowie Studierverhalten untersucht werden um abzugrenzen, inwieweit der Konsum von verschiedenen Substanzen ursächlich für den Studienerfolg/Nichterfolg ist oder lediglich als Mediator fungiert.

Letztlich sollte die Hochschulforschung, aufbauend auf existierenden Untersuchungen (vgl. *Pritchard/Wilson 2003; Hunt/Eisenberg 2010*), verstärkt Ursachenforschung zum

Substanzkonsum vorantreiben. Diese und weitere Studien haben gezeigt, dass das soziale und emotionale Wohlbefinden der Studierenden ein entscheidender Faktor für den Studienerfolg ist. Gleichzeitig ist das Stressniveau unter Studierenden, nicht nur in Deutschland, in den letzten Jahren merklich gestiegen. Ein besseres Verständnis der Wechselwirkungen und Bedingungsfaktoren wäre neben der fortgesetzten Implementierung von Präventionsprogrammen entscheidend wichtig, um die negativen Auswirkungen des Substanzkonsums unter Studierenden langfristig zu reduzieren.

Literatur

Astin, A. W. (1993): What matters in college?: four critical years revisited (The Jossey-Bass higher and adult education series). San Francisco: Jossey-Bass.

Auld, M. C. (2005). Smoking, drinking, and income. *Journal of Human Resources*, 40(2), 505–518.

Bean, J. P. (1982): Student attrition, intentions, and confidence: Interaction effects in a path model. *Research in Higher Education*, 17(4), 291–320.

Becker, G. S. (1980): Human capital. Chicago: University of Chicago Press.

Califano, J. A. (2007): Wasting the best and brightest: Substance abuse at America's colleges and universities. New York: The National Center on Addiction and Substance Abuse (CASA) at Columbia University.

Cruce, T. M. (2009): A note on the calculation and interpretation of the delta-p statistic for categorical independent variables. *Research in Higher Education*, 50(6), 608–622.

Danmarks Evalueringsinstitut (2017): Studiestartens betydning for frafald på videregående uddannelser. København, Denmark.

DeAngelo, L.; Franke, R.; Hurtado, S.; Pryor, J. H.; Tran, S. (2011): Completing college: Assessing graduation rates at four-year institutions. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute, UCLA.

DeBerard, M. S.; Spelmans, G. I.; Julka, D. L. (2004): Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study. *College Student Journal*, 38(1), 66–80.

Dee, T. S.; Evans, W. N. (2003): Teen drinking and educational attainment: evidence from two-sample instrumental variables estimates. *Journal of Labor Economics*, 21(1), 178–209.

Franke, A. G.; Bonertz, C.; Christmann, M.; Huss, M.; Fellgiebel, A.; Hildt, E., et al. (2010): Non-medical use of prescription stimulants and illicit use of stimulants for cognitive enhancement in pupils and students in Germany. *Pharmacopsychiatry*(44), 60–66.

Franke, R. (2014): Revisiting college degree completion: New evidence on the effects of financial aid, college experience, and institutional climate. Saarbrücken, Germany: Scholar's Press.

Hochschule Esslingen (2017): Das eCHECKUP TO GO der Hochschule Esslingen. <http://www.hs-esslingen.de/de/hochschule/fakultaeten/soziale-arbeit-gesundheit-und-pflege/forschung/projekte/abgeschlossene-projekte/echug-d/echeckup-to-go.html>. Accessed 28.7.2017.

Hunt, J.; Eisenberg, D. (2010): Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health*, 46(1), 3–10.

Jennison, K. M. (2004): The Short-Term Effects and Unintended Long-Term Consequences of Binge Drinking in College: A 10-Year Follow-Up Study. *American Journal of Drug & Alcohol Abuse*, 30(3), 659–684.

Johnston, L. D.; O'Malley, P. M.; Bachman, J. G.; Schulenberg, J. E. (2013): Monitoring the Future: National Survey Results on Drug Use, 1975–2012: Volume II: College Students and Adults Ages 19–50. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research, The University of Michigan.

Kessler, R. C.; Foster, C. L.; Saunders, W. B.; Stang, P. E. (1995): Social consequences of psychiatric disorders, I: Educational attainment. *American journal of psychiatry*, 152(7), 1026–1032.

Kramer, R.; Leffers, J. (2003): Kiffen, Alkohol, Depressionen: High Potentials. *UNI-SPIEGEL*,

Mache, S.; Eickenhorst, P.; Vitzthum, K.; Klapp, B. F.; Groneberg, D. A. (2012): Cognitive-enhancing substance use at German universities: frequency, reasons and gender differences. *Wiener Medizinische Wochenschrift*, 162(11–12), 262–271.

Martinez, J. A.; Sher, K. J.; Wood, P. K. (2008): Is heavy drinking really associated with attrition from college? The alcohol-attrition paradox. *Psychology of Addictive Behaviors*, 22(3), 450–456, doi:10.1037/0893-164X.22.3.450.

Musgrave-Marquart, D.; Bromley, S. P.; Dalley, M. B. (1997): Personality, academic attribution, and substance use as predictors of academic achievement in college students. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12(2), 501–511.

Nora, A.; Barlow, E.; Crisp, G. (2005): Student persistence and degree attainment beyond the first year in college. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success* (pp. 129–153). Westport, CT: ACE/Praeger.

Orth, B. (2017): Der Alkoholkonsum Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland. Ergebnisse des Alkoholsurveys 2016 und Trends. BZgA-Forschungsbericht. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

Oseguera, L.; Rhee, B. S. (2009): The influence of institutional retention climates on student persistence to degree completion: A multilevel approach. *Research in Higher Education*, 50(6), 546–569.

Palmer, R. S.; McMahon, T. J.; Moreggi, D. I.; Rounsaville, B. J.; Ball, S. A. (2012): College student drug use: Patterns, concerns, consequences, and interest in intervention. *Journal of College Student Development*, 53(1), 124–132.

Pascarella, E. T.; Terenzini, P. T. (2005): How college affects students, Vol 2: A third decade of research. San Francisco: Jossey-Bass.

Pritchard, M. E.; Wilson, G. S. (2003): Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, 44(1), 18.

Raudenbush, S. W.; Bryk, A. S. (2004): Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Schäffler, F.; Greim, L.; Engelfried, C.; Janßen, C. (2015): Drogen und Studium – eine quantitative Querschnittsstudie zum Drogenkonsum von Studierenden an der Hochschule München. *Suchttherapie*, 2015(03), doi:10.1055/s-0035-1545313.

Sharkness, J.; DeAngelo, L.; Pryor, J. H. (2010): CIRP constructs technical report. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute, University of California, Los Angeles.

The White House (2009): Remarks by the President on the American Graduation Initiative. In O. o. t. P. Secretary (Ed.). Washington, D.C.: The White House.

Tinto, V. (1993): Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Titus, M. A. (2004): An examination of the influence of institutional context on student persistence at 4-year colleges and universities: A multilevel approach. *Research in Higher Education*, 45(7), 673–699.

Williams, J.; Powell, L. M.; Wechsler, H. (2003): Does alcohol consumption reduce human capital accumulation? Evidence from the College Alcohol Study. *Applied Economics*, 35(10), 1227–1239, doi:10.1080/0003684032000090735.

Wood, M. D.; Sher, K. J.; McGowan, A. K. (2000): Collegiate alcohol involvement and role attainment in early adulthood: findings from a prospective high-risk study. *Journal of studies on alcohol*, 61(2), 278–289.

Manuskript eingereicht:15.09.2016
Manuskript angenommen:17.01.2018

Anhang

Tabelle 3: Variablenbeschreibung und Datenquellen

Variable	Originalbezeichnung (Englisch)	Beschreibung und Kodierung (Englisch)	Datenquelle
Bachelorabschluss in 4 Jahren (Abh. Variable)	Four-year degree completion	Graduated with a Bachelors degree in 4 years	NSC
Geschlecht: weiblich	Gender (Female)	Gender (0 = Male, 1 = Female)	TFS 2004
Ethnische Zugehörigkeit (Referenzkat.: Weiße Amerikaner)	Race/Ethnicity	Racial/ethnic groups (Reference group: White)	TFS 2004
Amerikaner asiatischer Herkunft	Asian American	Asian American (0 = No, 1 = Yes)	TFS 2004
Afroamerikaner	African American	African American (0 = No, 1 = Yes)	TFS 2004
Amerikaner latein-amerikanischer Herkunft	Latino	Latino (0 = No, 1 = Yes)	TFS 2004
Mehrere ethnische Zugehörigkeiten	Multi-Ethnicity	Multi-Ethnicity (0 = No, 1 = Yes)	TFS 2004
Andere	Other Race/Ethnicity	Other Race/Ethnicity (0 = No, 1 = Yes)	TFS 2004
Eltern Nicht-Akademiker	First Generation Status	First in family to attend college (0 = No, 1 = Yes)	TFS 2004
Einkommen der Eltern	Income (Parental)	Parental income in first year of college (1 = low income [less than \$30,000], 2 = lower middle income [\$30,000–\$69,999], 3 = upper middle income [\$70,000 to \$149,999], 4 = high income [more than \$150,000])	TFS 2004
Bildungsstand Mutter	Mother's Education	Mother's education (1 = Junior high/Middle school or less, 2 = Some high school, 3 = High school graduate, 4 = Postsecondary school other than college, 5 = Some college, 6 = College degree, 7 = Some graduate school, 8 = Graduate degree)	TFS 2004
Bildungsstand Vater	Father's Education	Father's education (1 = Junior high/Middle school or less, 2 = Some high school, 3 = High school graduate, 4 = Postsecondary school other than college, 5 = Some college, 6 = College degree, 7 = Some graduate school, 8 = Graduate degree)	TFS 2004
Durchschnittsnote „High School“	High School GPA	Average high school grade (1 = D, 2 = C, 3 = C+, 4 = B-, 5 = B, 6 = B+, 7 = A-, 8 = A or A+)	TFS 2004
Ergebnis SAT Prüfung	SAT Score	SAT score (SAT Critical Reading + SAT Mathematics)	TFS 2004

Fortsetzung Tabelle 3 nächste Seite

Variable	Originalbezeichnung (Englisch)	Beschreibung und Kodierung (Englisch)	Datenquelle
Std. pro Woche lernen/studieren	Hours/week Studying	Avg. time spent learning/studying in a typical week during last year of high school	TFS 2004
		(1 = None, 2 = Less than 1 hour, 3 = 1-2, 4 = 3-5, 5 = 6-10, 6 = 11-15, 7 = 16-20, 8 = Over 20)	
Finanzierung des Studiums	Financial Resources	Source of funds	
Unterstützung durch Familie	Family Support	Funds/resources from family	TFS 2004
		(1 = None, 2 = Less than \$1,000, 3 = \$1,000-2,999, 4 = \$3,000-5,999, 5 = \$6,000-9,999, 6 = \$10,000+)	
Stipendien	Grants	Aid which need not be repaid	TFS 2004
		(1 = None, 2 = Less than \$1,000, 3 = \$1,000-2,999, 4 = \$3,000-5,999, 5 = \$6,000-9,999, 6 = \$10,000+)	
Darlehen	Loans	Aid which must be repaid	TFS 2004
		(1 = None, 2 = Less than \$1,000, 3 = \$1,000-2,999, 4 = \$3,000-5,999, 5 = \$6,000-9,999, 6 = \$10,000+)	
Finanzielle Bedenken zu Beginn des Studiums (Referenzkat.: keine Bedenken)	Financial Concerns	Student concern about finances (Reference group: none)	TFS 2004
Etwas Bedenken	Some Fin. Concern	Some financial concern (0 = No, 1 = Yes)	TFS 2004
Große Bedenken	Major Fin. Concern	Major financial concern (0 = No, 1 = Yes)	TFS 2004
Angestrebter Bildungsstand	Degree Aspirations	Highest degree planned at any institution	TFS 2004
		(1 = Associates degree or less, 2 = Bachelors degree, 3 = Masters degree, 4 = Doctorate degree)	
Motive der Hochschulwahl	Reasons to Attend	Reason to attend college	
Kosten dieser Hochschule	Cost of attending this college	The cost of attending this college	TFS 2004
		(1 = Not important, 2 = Somewhat important, 3 = Very important)	
Nähe zum Wohnort	I wanted to live near home	I wanted to live near home	TFS 2004
		(1 = Not important, 2 = Somewhat important, 3 = Very important)	
Absolventen bekommen gute Jobs	Graduates get good jobs	Graduates get good jobs	TFS 2004
		(1 = Not important, 2 = Somewhat important, 3 = Very important)	
Wechsel zu anderer Hochschule angestrebt	Transfer to another college	I seek to transfer to another college	TFS 2004
		(1 = Not important, 2 = Somewhat important, 3 = Very important)	

Fortsetzung Tabelle 3 nächste Seite

Variable	Originalbezeichnung (Englisch)	Beschreibung und Kodierung (Englisch)	Datenquelle
Wohnsituation (Referenzkat.: Auf dem Campus)	Plan to live in the fall semester	Plan to live in the fall of the first year (Reference group: On-campus)	TFS 2004
Lebt bei/mit Familie	Live with Family	With family or other relatives (0=No, 1=Yes)	TFS 2004
Andere	Other Living Situation	Other living situation (0=No, 1=Yes)	TFS 2004
TFS Konstrukt zum Engagement in der Hochschule	TFS College Involvement	TFS Likelihood of College Involvement Score	TFS 2004
Studienfach zu Beginn ausgewählt	Major declared	Student declared a major (0=No, 1=Yes)	TFS 2004
Studierender arbeitet Vollzeit neben Studium	Work Full-time while in college	Student works full-time while in college (0=No, 1=Yes)	TFS 2004
Rauchen (Referenzkat.: gar nicht)	Smoking	Smoked cigarettes (Reference group: None)	TFS 2004
Gelegentlich	Occasionally	Occasionally (0=No, 1=Yes)	TFS 2004
Häufig	Frequently	Frequently (0=No, 1=Yes)	TFS 2004
Alkoholkonsum Wein/Bier (Referenzkat.: gar nicht)	Drinking Beer	Drank beer or wine (Reference group: None)	TFS 2004
Gelegentlich	Occasionally	Occasionally (0=No, 1=Yes)	TFS 2004
Häufig	Frequently	Frequently (0=No, 1=Yes)	TFS 2004
Alkoholkonsum Spirituosen/ hochproz. Alkohol (Referenzkat.: gar nicht)	Drinking Liquor/Hard Alcohol	Drank liquor (Reference group: None)	TFS 2004
Gelegentlich	Occasionally	Occasionally (0=No, 1=Yes)	TFS 2004
Häufig	Frequently	Frequently (0=No, 1=Yes)	TFS 2004
Ausgehverhalten (Referenzkat.: gar nicht)	Partying	Hours per week spent partying (Reference group: None)	TFS 2004
<1h/Woche	<1h/week	<1h/week (0=No, 1=Yes)	TFS 2004
1–2h/Woche	1–2h/week	1–2h/week (0=No, 1=Yes)	TFS 2004
3–5h/Woche	3–5h/week	3–5h/week (0=No, 1=Yes)	TFS 2004
6–10h/Woche	6–10h/week	6–10h/week (0=No, 1=Yes)	TFS 2004
11+ h/Woche	11+ h/week	11+ h/week (0=No, 1=Yes)	TFS 2004
Selektivität der Hochschule	Selectivity	Institutional selectivity	IPEDS
Hochschultyp: Private Hochschule	Institutional Type (Private)	Institutional Type (0=Public, 1=Private)	IPEDS
Hochschulgröße (Anzahl Studierender)	College Size (FTE UG Enrollment)	College size as measured by full-time equivalent (FTE), undergraduate enrollment; measure is log-transformed	IPEDS

Anmerkung: NSC = National Student Clearinghouse; TFS = The Freshmen Survey;
IPEDS = Integrated Postsecondary Education Data System.

Tabelle 4: Ergebnisse Mehrebenenanalyse (HGLM)*Abhängige Variable:* Studienabschluss in 4 Jahren (1 = ja, 0 = nein)

Variable	Odds Ratio	S.E.	Signifikanz
Studierendenebene (Ebene 1)			
Soziodemografischer Hintergrund & Hochschulvorbereitung			
Geschlecht: weiblich	1,620	0,012	0,000 ***
Ethnische Zugehörigkeit (<i>Referenzkategorie:</i> Weiße Amerikaner)			
Amerikaner asiatischer Herkunft	1,012	0,022	0,584
Afroamerikaner	0,866	0,023	0,000 ***
Amerikaner lateinamerikanischer Herkunft	0,788	0,028	0,000 ***
Mehrere ethnische Zugehörigkeiten	0,742	0,024	0,000 ***
Andere	0,946	0,044	0,212
Eltern Nicht-Akademiker	0,962	0,008	0,000 ***
Einkommen der Eltern	1,013	0,002	0,000 ***
Bildungsstand Mutter	1,019	0,004	0,000 ***
Bildungsstand Vater	1,031	0,004	0,000 ***
Durchschnittsnote „High School“	1,303	0,005	0,000 ***
Ergebnis SAT Prüfung	1,011	0,000	0,000 ***
Std. pro Woche lernen/studieren	1,059	0,004	0,000 ***
Finanzielle Aspekte			
Finanzierung des Studiums			
Unterstützung durch Familie	1,091	0,004	0,000 ***
Stipendien	0,995	0,004	0,229
Darlehen	0,993	0,004	0,063
Finanzielle Bedenken zu Beginn des Studiums (<i>Referenzkat.:</i> keine Bedenken)			
Etwas Bedenken	0,972	0,013	0,028
Große Bedenken	0,811	0,021	0,000 ***
Studienmotivation & Hochschulintegration			
Angestrebter Bildungsstand	1,006	0,012	0,615
Motive der Hochschulwahl			
Kosten dieser Hochschule	1,128	0,008	0,000 ***
Nähe zum Wohnort	1,057	0,008	0,000 ***
Absolventen bekommen gute Jobs	0,961	0,008	0,000 ***
Wechsel zu anderer Hochschule angestrebt	0,833	0,006	0,000 ***
Wohnsituation (<i>Referenzkat.:</i> Auf dem Campus)			
Lebt bei/mit Familie	0,667	0,019	0,000 ***
Andere	0,597	0,032	0,000 ***
TFS Konstrukt zum Engagement in der Hochschule	1,010	0,001	0,000 ***
Studienfach zu Beginn ausgewählt	0,897	0,021	0,000 ***
Studierender arbeitet Vollzeit neben Studium	0,932	0,007	0,000 ***

Fortsetzung Tabelle 4 nächste Seite

Variable	Odds Ratio	S.E.	Signifikanz
Substanzkonsum & Ausgehverhalten			
Alkoholkonsum Wein/Bier (<i>Referenzkategorie: gar nicht</i>)			
Gelegentlich	1,075	0,017	0,000 ***
Häufig	1,299	0,032	0,000 ***
Alkoholkonsum Spirituosen/hochproz. Alkohol (<i>Referenzkategorie: gar nicht</i>)			
Gelegentlich	0,973	0,016	0,077
Häufig	0,888	0,033	0,000 ***
Rauchen (<i>Referenzkategorie: gar nicht</i>)			
Gelegentlich	0,787	0,017	0,000 ***
Häufig	0,519	0,028	0,000 ***
Ausgehverhalten (<i>Referenzkategorie: gar nicht</i>)			
<1h/Woche	1,033	0,017	0,065
1-2h/Woche	1,043	0,017	0,014
3-5h/Woche	1,026	0,018	0,154
6-10h/Woche	0,969	0,021	0,138
11+h/Woche	0,863	0,024	0,000 ***
Hochschulebene (Ebene 2)			
Selektivität der Hochschule	1,044	0,052	0,412
Hochschultyp: Private Hochschule	1,033	0,005	0,001 **
Hochschulgröße (Anzahl Studierender)	1,137	0,063	0,040 *
Intercept	0,000	0,213	0,000 **
Reliability	0,815		
Chi-Square	3624.598***		
Varianzkomponente	0,187		
Erklärte Varianz (Ebene 2) [†]	62,37%		

*** = $p < .001$ (Aufgrund des Stichprobenumfangs sind $p < .05$ und $p < .01$ nicht markiert).

Anmerkung: Basierend auf $N = 210\,056$ Studierenden an $n = 471$ U.S. Hochschulen (gepoolte Ergebnisse mit robusten Standardfehlerkalkulationen durch Verwendung Datensatz mit multipler Imputation). Regression basierend auf analytischem Modell mit Kontrollvariablen auf Studierenden- und Hochschulebene. Marginale Effekte bezeichnen die Veränderung der Wahrscheinlichkeit in Bezug auf die Referenzkategorie der Untersuchungsvariablen (weitere unabhängige Variable des Modells werden *at the mean* gehalten).

[†]Aufgrund der binären, abhängigen Variable, kann die erklärte Varianz nur für die 2. Ebene in der HGLM berechnet werden. Kalkulation basierend auf Varianzkomponente des un konditionalen Modells (Null-Modell) mit 0,497.

Anschrift des Autors:

Ray Franke, Ph.D.
Assistant Professor of Higher Education
College of Education and Human Development
University of Massachusetts Boston
100 Morrissey Blvd., W-01-77D
Boston, MA 02125
USA
E-Mail: ray.franke@umb.edu

Profile von Studienbewerberinnen und -bewerbern ohne Abitur – Ergebnisse einer Latenten Klassenanalyse auf der Basis von Prüfungsakten von 1971 bis 2010

Olaf Zawacki-Richter, Wolfgang Müskens, Detlef Garz, Willi B. Gierke

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit Charakteristika von sogenannten nicht-traditionellen Studierenden und stellt hierbei die Phase des Studienzugangs in den Mittelpunkt. Hierfür wurden Prüfungsakten (N=6 205) von Studienbewerberinnen und -bewerbern ohne Abitur von 1971 bis 2010 in einem ersten Schritt quantitativ ausgewertet. Über eine Latente Klassenanalyse werden sieben verschiedene Studierendentypen entlang ihres Pfades in die Universität beschrieben. Im Anschluss an diese quantitative Analyse ist eine qualitative Studie geplant, in der die Bildungsbiographien von nicht-traditionellen Studierenden rekonstruiert werden.

1 Einführung

Ein Studium war früher ein Privileg für wenige. Noch in den 1950er Jahren haben nur etwas mehr als fünf Prozent eines Altersjahrgangs eine Universität besucht (*Teichler & Wolter, 2004*). Allerdings belegen Zahlen der OECD (2017), dass zu Beginn des 21. Jahrhunderts annähernd 50 Prozent eines Jahrgangs ein Studium an einer Hochschule aufnehmen. Was ist passiert? Seit den 1960er Jahren hat eine Öffnung des bislang elitären Hochschulsystems stattgefunden, die dazu geführt hat, dass wir in Deutschland heute so viele Studierende wie noch nie haben. Mit der Gründung neuer Universitäten, der Etablierung der Fachhochschulen als neuem Hochschultyp und durch schulische Bemühungen zur Erhöhung der Anzahl der Personen mit Abitur hat eine enorme Expansion des Hochschulwesens stattgefunden, die Veränderungen in der Struktur des Hochschulwesens, der Substanz der Studienangebote und der Funktion der Hochschulbildung bewirkt hat.

Spätestens nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte (*KMK, 2009*) ist eine neue Welle der Öffnungspolitik zu beobachten, deren maßgeblichen Motive in der Befürchtung eines demographisch bedingten Rückgangs der Studiennachfrage und einem damit verbundenen Fachkräftemangel liegen, dem mit der Erschließung neuer Zielgruppen entgegengewirkt werden soll (*Wolter et al., 2015*). Von politischer Seite aus wurden verschiedene Maßnahmen ergriffen, um die formale Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Zielgruppen

auch in der Praxis wirksam werden zu lassen. Zu nennen sind hier insbesondere der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung – offene Hochschulen“¹ und die sogenannten ANKOM-Projekte², die sich mit der Entwicklung und Implementierung von Anrechnungsverfahren von beruflich erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung beschäftigen. Der Gestaltung von Zu- und Übergängen zum Hochschulstudium kommt hierbei für nicht-traditionelle Studierende eine besondere Bedeutung zu (*Banscherus, Kamm & Otto, 2015*).

Die Öffnung der Hochschulen für diese nicht-traditionellen Studierenden basierte in vielen Ländern – auch in Deutschland – auf vier Motiven (*Teichler & Wolter, 2004, S. 66*):

- Es galt als wünschenswert, dass sich mit der Hochschulexpansion nicht nur die Studienangebote differenzierten, sondern dass damit auch eine Heterogenisierung der Zusammensetzung der Studierenden einherging.
- Die Aufnahme nicht-traditioneller Studierender sollte dazu beitragen, die schiefe soziale Verteilung der Studierendenchancen zu Gunsten einer größeren Chancengleichheit zu verbessern.
- Die Öffnung des Übergangs aus dem Beruf in ein Hochschulstudium (Durchlässigkeit) sollte die berufliche Bildung aufwerten und deren Attraktivität erhöhen.
- Mit der international neu einsetzenden Thematisierung des lebenslangen Lernens in den 1990er Jahren erwachte ein neues Interesse an nicht-traditionellen Studierenden, die aufgrund ihrer Bildungs- und Berufsbiographie das Prinzip des lebenslangen Lernens geradezu paradigmatisch verkörpern.

Nicht-traditionelle Studierende sind sozusagen der Prototyp des lebenslangen Lernens (*Schütze & Slowey, 2002*). Nicht-traditionelle Studierende unterscheiden sich von traditionellen Studierenden nach einer gängigen Definition von Teichler und Wolter (2004) durch *ungewöhnliche Wege zum und im Studium*: auf dem Weg zum Studium nach der Art des Hochschulzugangs (2., 3. Bildungsweg usw.), über unkonventionelle Lebensläufe im Vergleich zu weitgehend standardisierten Normalbiographien und über die sozial-strukturelle Profilierung, aufgrund derer höhere soziale und institutionelle Barrieren zu überwinden sind. Im Studium unterscheiden sie sich durch eine stärkere soziale und berufliche Einbindung und somit engere zeitliche Flexibilität (Vereinbarkeit von Studium, Familie und Beruf) sowie nach der zeitlichen Einteilung des Studiums (Teilzeitstudium) oder der Wahrnehmung besonderer Studienformate (z. B. Fernstudium, berufsbegleitende Weiterbildungsstudiengänge).

¹<https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de> (Zugriff am 05.11.2017)

²<http://ankom.dzhw.eu> (Zugriff am 05.11.2017)

Eine genaue Abgrenzung zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden ist nur schwer möglich, weil Studierende in einigen Aspekten traditionell und in anderen nicht-traditionell sein können. Je nach Definition und Operationalisierung können die Anteile variieren (vgl. *Lübben et al., 2015; Zawacki-Richter, 2015; Stöter et al., 2014*). Daher wird auch häufig von „heterogenen Studierenden“ gesprochen (vgl. Hanft, Zawacki-Richter & Gierke, 2015). Dahm et al. (2013) plädieren für eine enge Definition des Begriffs „nicht-traditionell“ und verstehen darunter „beruflich qualifizierte, die über keine schulisch erworbene Studienberechtigung verfügen, sondern ihr Studium über spezielle hochschulrechtliche Regelungen aufgenommen haben“ (S. 387).

Durch die verschiedenen Maßnahmen zur Öffnung der Hochschulen hat die Heterogenität der Studierenden unter anderem im Hinblick auf ihr Alter, ihre beruflichen Erfahrungen oder Familienpflichten immer weiter zugenommen. Die Hochschulen sind dadurch mit ganz unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert, auf die sie zuweilen nicht eingestellt sind: heterogene Anforderungen (z. B. Nachfrage nach Teilzeitstudien zur Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie) treffen auf homogene Studienstrukturen „entlang der tradierten studienorganisatorischen Bahnen“ (*Hanft, 2015, S. 13*).

Das Wissen über die nicht-traditionellen Studierenden, z. B. ihre Vorbildung und beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen oder ihre Bedürfnisse und Anforderungen an die zeitliche Flexibilität von Angebotsformaten ist von großer Relevanz, um eine bessere Passung zwischen den heterogenen Anforderungen, den Studienstrukturen und Betreuungsangeboten herzustellen. Die Zusammenhänge zwischen den vorgängigen Berufsbiographien und den gewählten Studienfächern sind von großem Interesse, insbesondere z. B. vor dem Hintergrund des BMBF-Programms „Aufstieg durch Bildung – offene Hochschulen“, in dem der Schwerpunkt in der Entwicklung berufsbegleitender Studienprogramme an über 100 Hochschulen für die Zielgruppe der nicht-traditionellen Studierenden liegt.

Nach Einschätzung von *Jürgens und Zinn (2015)* steht man jedoch „bei der Erforschung zu nicht-traditionellen Studierenden (NTS) und insbesondere zu beruflich qualifiziert Studierenden (BQS) im Vergleich zu den empirischen Erkenntnissen zu traditionell Studierenden (TS) immer noch am Anfang“ (S. 36). Der vorliegende Beitrag soll daher einen Beitrag zum besseren Verständnis der Zielgruppe der nicht-traditionellen Studierenden leisten.

Hier werden zunächst im Sinne der Definition von *Teichler und Wolter (2004)* der *Zugang* zum Hochschulstudium für nicht-traditionelle Zielgruppen sowie deren Charakteristika in den Mittelpunkt gestellt. Zunächst soll jedoch der besondere Zugangsweg der Z-Prüfung in Niedersachsen beleuchtet werden.

2 Die Zulassungsprüfung (Z-Prüfung) in Niedersachsen

Die Zulassungsprüfung zu einem Hochschulstudium ohne Abitur³ bedeutete in den 1970er Jahren eine neue Form der Eröffnung eines fachbezogenen Zugangs in ein Hochschulstudium für beruflich Qualifizierte. Dieser „Dritte Bildungsweg“ (Wolter, 1990) – im Unterschied zum zweiten Bildungsweg, dem Nachholen des Abiturs an Abendgymnasien und Kollegs – wurde in Niedersachsen früher als in anderen Bundesländern eingeführt. Zur Begegnung des Lehrermangels stand den Pädagogischen Hochschulen bereits Anfang der 1950er Jahre die Möglichkeit der Zulassungsprüfung offen; eine für wissenschaftliche Hochschulen allgemein geltende Regelung zur Ordnung der Zulassungsprüfung führte Niedersachsen dann 1971 ein.

Eine Besonderheit der niedersächsischen Konstruktion war die Zusammenarbeit mit der Erwachsenenbildung: Diese betraf vor allem die in der Regel ein- bis eineinhalbjährige Vorbereitung auf den allgemeinen Teil der Prüfung, die in „Z-Kursen“ von Volkshochschulen und anderen Erwachsenenbildungseinrichtungen angeboten wurde. Die auf das Studienfach bezogene Vorbereitung hingegen übernahmen die Hochschulen. Mitarbeitende der Erwachsenenbildung wurden auch bei der Zusammensetzung der Prüfungsausschüsse berücksichtigt, denen außerdem jeweils Lehrkräfte der Hochschule und der Gymnasien angehörten.

Im Selbstverständnis der im Dezember 1973 – mit gleichzeitiger Integration der Pädagogischen Hochschule – gegründeten, im April 1974 mit dem Studienbetrieb startenden Reformuniversität Oldenburg hatte die Öffnung des Hochschulzugangs erklärtermaßen von Anfang an einen wichtigen Stellenwert (Wolter, Scholz & von Maydell, 1984). Die Quote der über die Z-Prüfung zugelassenen Studienanfänger und Studienanfängerinnen lag mit 16 Prozent hier teilweise weit über dem Landesdurchschnitt von 4,8 Prozent (im Sommersemester 1980; vgl. Scholz & Wolter 1982, S. 152 f.).

Im Laufe der Zeit änderten sich die rechtlichen Rahmenbedingungen, die gegenüber der Erstfassung von 1971 zunächst eine den Zugang erschwerende Wirkung hatten. Ab 1976 war ein Wohnsitz in Niedersachsen erforderlich und eine Fremdsprache (alternativ Mathematik) wurde Teil der Prüfung. Ab 1984 wurden sowohl die Fremdsprache als auch Mathematik (alternativ eine Naturwissenschaft) geprüft und das Mindestalter von 23 auf 25 Jahre heraufgesetzt.

1994 wurden durch Novelle des Niedersächsischen Hochschulgesetzes die Zugangsmöglichkeiten für beruflich Qualifizierte in Niedersachsen erweitert, und zwar erhielten Meisterinnen und Meister sowie Absolventinnen und Absolventen gleichgestellter

³ „Z-Prüfung“ ist die an der Universität Oldenburg gebräuchliche abkürzende Bezeichnung für diese „Prüfung für die Zulassung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis“ (Nds. MBl. 33/1971)

Fortbildungsabschlüsse den direkten Zugang ohne Prüfung (bis 2002 noch verbunden mit einem Probestudium). Dies führte zu einer Veränderung in der Zusammensetzung der Z-Prüflinge, da nunmehr die beruflich höher Qualifizierten sich nicht mehr auf die Prüfung vorzubereiten brauchten und so das Vorbildungsniveau der Prüflinge sank.

Eine wesentliche Veränderung der Prüfungsorganisation bedeutete die Verordnung des Jahres 2009, die eine Trennung zwischen dem Allgemeinen Teil der Prüfung (nun von Vertreterinnen und Vertretern der höheren Schulen und der Erwachsenenbildung verantwortet) und dem Fachteil (nun ausschließlich von Vertreterinnen und Vertretern der Hochschule verantwortet) herbeiführte. Bis dahin gab es pro Studienfach jeweils einen gemeinsamen Prüfungsausschuss für die gesamte Prüfung.

Mit Novellierung des Hochschulgesetzes im Juni 2010 setzte Niedersachsen den Beschluss der KMK (2009) um, der eine starke Erleichterung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber bezweckte. Vereinfacht gesagt erhielten Meisterinnen und Meister sowie gleichgestellte Fortbildungsabsolventinnen und -absolventen eine allgemeine Zugangsberechtigung, Absolvierende beruflicher Ausbildungen mit anschließend mindestens dreijähriger Berufstätigkeit einen fachbezogenen Zugang. Niedersachsen verzichtete dabei auf die in der KMK-Empfehlung für letztere vorgesehene Eignungsprüfung, schloss jedoch zweijährige Ausbildungen aus. Die traditionelle Z-Prüfung wurde beibehalten, ist nun jedoch nur noch für Studienbewerber und Studienbewerberinnen relevant, die nicht zumindest über eine dreijährige Ausbildung verfügen oder einen nicht ausbildungsaffinen Studiengang anstreben.

3 Ziel und Forschungsfragen

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Passungsschwierigkeiten zwischen nicht-traditionellen, heterogenen Studierenden und homogenen Studienstrukturen sowie den vorhandenen Desideraten im Hinblick auf die Erforschung der Charakteristika dieser Zielgruppe (vgl. Jürgens & Zinn, 2015) besteht das Ziel dieses Beitrages darin, Personen ohne Abitur, die über eine besondere Zulassungsprüfung ein Studium angestrebt haben, in ihren Merkmalen zu explorieren und daraus eine (quantitative) Typologie von Bildungsbiographien nicht-traditioneller Studienbewerberinnen und -bewerber ohne Abitur zu entwickeln. Dies geschieht auf der Basis einer Auswertung von 6 205 Prüfungsakten an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg (Niedersachsen). Vor dem oben beschriebenen Hintergrund sollen die folgenden Forschungsfragen beantwortet werden:

- Wie lassen sich Studienbewerberinnen und -bewerber ohne Abitur, die ein Studium über eine Z-Prüfung anstreben, nach demographischen Merkmalen beschreiben?

- Welche unterschiedlichen Typen von Z-Prüflingen lassen sich unterscheiden und in welchem Zusammenhang stehen diese mit den demographischen Variablen?

Im Laufe der Zeit haben sich die rechtlichen Rahmenbedingungen der Z-Prüfung verändert. Die Einflüsse dieser Veränderungen auf die Z-Prüfung (z. B. auf die Anzahl der Z-Prüfungen und Abbrecherquoten) sollen ebenfalls in den Blick genommen werden.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung stellen eine wichtige Vorarbeit für eine sich in Planung befindliche qualitativ-biographische Studie über Studienverläufe und Bildungskarrieren von nicht-traditionellen Studierenden dar. *Wolter et al. (2015, S. 15)* sehen insbesondere eine Forschungslücke im Hinblick auf die Untersuchung des Studienverlaufs und des Studienerfolgs dieser Studierendengruppe. Dies betrifft insbesondere auch den beruflichen Erfolg nach Absolvierung des Studiums.

4 Grundgesamtheit der Studie: Z-Prüflinge an der Universität Oldenburg

Die vorliegende Studie untersucht die Bildungsbiographien der Z-Prüflinge an der Universität Oldenburg. Hierzu wurden Daten aus 6 205 Z-Prüfungsakten an der Universität Oldenburg bzw. der Pädagogischen Hochschule Oldenburg im Zeitraum von 1971 bis 2010 erfasst. Da alle Prüfungsakten des betrachteten Zeitraums in die Analyse aufgenommen wurden, handelt es sich um eine Vollerhebung der Grundgesamtheit. Der Datensatz endet 2010, da die Prüfungsakten nach einer Verordnung aus dem Jahr 2009 nicht mehr an der Universität Oldenburg geführt werden.

4.1 Geschlecht, Alter und Kinder

Von den 6 205 Personen, die zwischen 1971 und 2010 an einer Z-Prüfung an der Universität Oldenburg teilgenommen haben, sind 3 706 (59,7 %) weiblich und 2 499 (40,3 %) männlich. Die Z-Prüflinge sind zwischen 1913 und 1987 geboren und waren bei Ablegung der Z-Prüfung zwischen 20 und 75 Jahre alt. Das durchschnittliche Alter bei Ablegung der Z-Prüfung liegt bei 30,4 Jahren ($s=6,4$ Median=29 Jahre). 2 489 Personen (41 %, $N=6\,074$) gaben an, Kinder zu haben, davon 1 014 ein Kind (16,9 %), 1 072 zwei Kinder (17,6 %), 297 drei Kinder (4,9 %) und 96 vier und mehr Kinder (6,5 %).

4.2 Schulabschlüsse und Berufsausbildung

Die meisten Bewerberinnen und -bewerber (69,1 %) haben die Mittlere Reife als höchsten Schulabschluss (Hauptschulabschluss: 23,6 %; Fachabitur:⁴ 7,2 %), $N=5\,675$. Nach dem Schulabschluss haben 88,3 Prozent eine Berufsausbildung abgeschlossen;

⁴Der Abschluss führt zur Fachhochschulreife. Ein Zugang zu einem Studium an einer Universität ist damit in Niedersachsen vor 2010 nicht möglich.

655 Personen haben zwei, 36 Personen drei und 3 Personen sogar vier Berufsausbildungen absolviert. Insgesamt haben also rund 14,5 Prozent (694 Personen) mehr als einen Beruf erlernt, bevor mit der Z-Prüfung ein Studium angestrebt wurde. Dies ist ein deutliches Zeichen einer fortwährenden biographischen Suchbewegung im Prozess des lebenslangen Lernens (vgl. von Felden, 2009). Das durchschnittliche Alter beim Abschluss der letzten Berufsausbildung liegt bei 21,3 Jahren ($s=3,6$ Median=20 Jahre), die Spannweite zwischen 16 und 52 Jahren, $N=5\ 286$.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die gewählten Berufsbereiche nach der Klassifikation der Berufe der Bundesagentur für Arbeit⁵. Der Schwerpunkt liegt in den Bereichen Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung sowie im Bereich der Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung.

Tabelle 1: Berufsbereiche der Berufsabschlüsse ($N=6\ 019$, Anzahl der Nennungen)

Berufsbereiche	H	%
Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung	1 558	25,9
Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung	1 458	24,2
Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung	951	15,8
Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus	750	12,5
Kein Berufsabschluss	706	11,7
Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit	178	3,0
Naturwissenschaft, Geografie und Informatik	124	2,1
Land-, Forst- und Tierwirtschaft und Gartenbau	113	1,9
Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung	95	1,6
Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik	86	1,4
Gesamt	6 019	100,0

4.3 Gewählte Z-Prüfungsfächer

Studieninteressierte müssen die Z-Prüfung in ihrem zukünftigen Studienfach absolvieren. Bei Studiengängen mit mehreren Fächern (Magister, 2-Fach-Bachelor) muss bzw. musste das Fach mit dem jeweils größeren Umfang (Hauptfach, 90-KP-Fach, etc.) als Z-Prüfungsfach gewählt werden. Dieses Fach musste in keinem inhaltlichen Zusammenhang zur zuvor absolvierten Berufsausbildung stehen. So konnte beispielsweise

⁵siehe: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Grundlagen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010/KldB2010-Nav.html> (S. 64 f.; Zugriff am 30.11.2016); Die Klassifikation der Berufe erfolgte nach den Berufshauptgruppen (2-Steller). Für Tab. 1 wurden diese zu den Berufsbereichen (1-Steller) zusammengefasst.

auch eine Bewerberin bzw. ein Bewerber mit einer technischen oder kaufmännischen Ausbildung die Z-Prüfung in einem geisteswissenschaftlichen Fach ablegen.

Das am häufigsten gewählte Fach ist Pädagogik (1 300), gefolgt von Ökonomie/Wirtschaftswissenschaften (827), Psychologie (659) und Lehramt (641). Die folgende Tabelle zeigt alle Fächer, wobei Fächer mit weniger als zehn Z-Prüflingen unter „Sonstige“ zusammengefasst werden (hierzu zählen z. B. Marine Umweltwissenschaften, Slawistik, Niederlandistik).

Tabelle 2: Gewählte Fächer in der Z-Prüfung (N=6 136, Anzahl der Nennungen)

Prüfungsfach	H	%
Pädagogik	1 300	21,2
Ökonomie/ Wirtschaftswissenschaften	827	13,5
Psychologie	659	10,7
Lehramt	641	10,4
Germanistik	514	8,4
Sozialwissenschaften	339	5,5
Biologie	305	5,0
Kunst	233	3,8
Geschichte	205	3,3
Sportwissenschaften	180	2,9
Geographie	116	1,9
Physik	116	1,9
Informatik	100	1,6
Musik/ Auditive Kommunikation	92	1,5
Politikwissenschaften	76	1,2
Chemie	68	1,1
Anglistik	63	1,0
Mathematik	63	1,0
Theologie	63	1,0
Bildende Kunst/ Visuelle Kommunikation	60	1,0
Soziologie	54	0,9
Landschaftsökologie	18	0,3
Philosophie	15	0,2
Sonstige	29	0,3
Gesamt	6 136	100,0

5 Methode

Für eine ausschließlich auf den demographischen Angaben der Z-Prüflinge basierende Typenbildung der Bildungsbiographien wurden die Berufsabschlüsse, die Studienfächer und das Alter zum Zeitpunkt der Z-Prüfung berücksichtigt. Auf Grundlage dieser Daten wurde eine latente Klassenanalyse (LCA) durchgeführt (vgl. *Lazarsfeld, 1950; Hage-naars & McCutcheon, 2002*). Ziel der LCA war die Identifizierung von Typen unterschiedlicher Bildungsbiographien. Als Ergebnis der LCA lässt sich für jeden Fall (d.h. für jeden Z-Prüfling) die Zuordnungswahrscheinlichkeit zu jedem der biographischen Cluster berechnen.

Die LCA wurde mit der Software Latent Gold 5.0 durchgeführt (vgl. *Vermunt & Magidson, 2005*). Es handelt sich bei der LCA um ein Klassifikationsverfahren, bei dem latente diskrete Klassen auf der Grundlage beobachtbarer (manifesten) Variablen modelliert werden. Ziel der hier verwendeten explorativen latenten Klassenanalyse ist die Zuordnung der Studierendenfälle zu einer von k Klassen, sodass die Mitglieder der jeweiligen Klassen hinsichtlich ausgewählter Merkmale möglichst ähnlich zueinander sind. Der wesentliche Unterschied zwischen der hier verwendeten latenten Klassenanalyse und herkömmlichen Clusterungsansätzen (wie die hierarchische oder nicht-hierarchische Clusteranalyse) besteht darin, dass die LCA ein modellbasierter Ansatz ist, der eine Abschätzung der Modellgüte ermöglicht (vgl. *Vermunt & Magidson, 2002*).

Die Ergebnisse der LCA stellen eine wichtige Vorarbeit für eine sich anschließende qualitative Untersuchung dar, in der die Profile dieser Studienbewerberinnen und -bewerber ohne Abitur vertieft und gegebenenfalls erweitert sowie die Bildungsverläufe und sich anschließenden beruflichen Entwicklungen rekonstruiert werden sollen. Zur Auswahl der Befragten können die Zuordnungswahrscheinlichkeiten aus der LCA herangezogen werden, um prototypische Fälle zu jedem Cluster zu identifizieren. Weitere Überlegungen zur Planung der Anschlussstudie werden vor dem Hintergrund der hier gewonnenen Ergebnisse im Ausblick (Abschnitt 7) angestellt.

6 Ergebnisse und Diskussion

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der latenten Klassenanalyse vorgestellt. Die hierbei gebildeten Cluster werden in Abschnitt 6.2 hinsichtlich der Verteilung der übrigen demographischen Variablen miteinander verglichen. In Abschnitt 6.3 wird die zeitliche Entwicklung der Clusteranteile sowie der Durchfallquoten in der Grundgesamtheit (auch vor dem Hintergrund veränderter Rahmenbedingungen) betrachtet.

6.1 Typenbildung

In die Latente Klassenanalyse (LCA) konnte nur eine beschränkte Zahl von Ausgangsvariablen aufgenommen werden, da mit steigender Anzahl von Variablen die Gefahr wächst, dass einzelne Merkmalskombinationen selten oder gar nicht auftreten. Eine solche Dünnbesetztheit (*sparseness*) der Daten kann zu Problemen bei der Modellparameterschätzung führen. Es wurden daher drei manifeste Variablen gewählt, die in besonderer Weise geeignet sind, den biographischen Bildungsweg der Z-Prüflinge zu charakterisieren: „Studienfach“, „Berufsabschluss“ sowie „Alter zum Zeitpunkt der Z-Prüfung“.

Für die Variable „Berufsabschluss“ wurden lediglich die vier häufigsten Berufshauptkategorien berücksichtigt: „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung“, „Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung“, „Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung“ sowie „Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus“. N=4 717 Z-Prüflinge besaßen einen Berufsabschluss in einer dieser vier Hauptkategorien (siehe Tabelle 1).

Die in der Z-Prüfung gewählten Prüfungsfächer wurden für die LCA ebenfalls kategorisiert. Es wurden fünf Kategorien gebildet:

- Pädagogik, Philosophie
- Ökonomie/Wirtschaftswissenschaften
- Psychologie, Sozialwissenschaften, Soziologie
- Kunst, Geschichte, Germanistik, Musik, Sportwissenschaften, Anglistik, Bildende Kunst
- Biologie, Geographie, Physik, Informatik, Chemie, Mathematik, Landschaftsökologie

Die Skalenrohwerte der Variable „Alter zum Zeitpunkt der Z-Prüfung“ wurden für die LCA zu Quartilen gruppiert. Die Aufnahme einer Altersvariable als (durch das Modell zu erklärende) manifeste Variable erscheint zunächst problematisch, da das Alter einer Person nicht durch eine latente Größe beeinflusst werden kann. Tatsächlich kann aber der Zeitpunkt innerhalb einer biographischen Entwicklung der Person, an dem die Z-Prüfung angestrebt wird, durchaus von individuellen Handlungs- und Entscheidungsmustern beeinflusst sein, sodass das relative Alter zum Zeitpunkt der Z-Prüfung auch als abhängige Variable in das Modell eingehen kann. Zum besseren Verständnis werden die latenten Klassen der LCA im Folgenden als „Cluster“ bezeichnet.

Insgesamt gingen N=4 464 Fälle in die LCA ein. Es wurden 2- bis 8 Cluster-Lösungen berechnet. Die Software Latent Gold stellt eine Reihe von Statistiken zur Verfügung,

die als Kriterien verwendet werden können, um das optimale Modell (d.h. die beste Anzahl von Clustern) zu wählen (Tab. 3). Die Likelihood-Verhältnis-Chi-Quadrat-Statistik L^2 stellt den Teil der Kovarianz zwischen den Ausgangsvariablen dar, der durch das Modell unerklärt bleibt. Je geringer der Wert, desto besser beschreibt somit das Modell die Daten. Allerdings besteht bei einer hohen Clusterzahl die Gefahr einer Überspezifizierung (*overfitting*) des Modells, wenn zu viele Modellparameter (N_{par}) geschätzt werden. Sogenannte „Informationskriterien“ modifizieren das L^2 -Kriterium daher, indem sie einen Strafterm (*penalty term*) einführen, der eine hohe Anzahl von Modellparametern „bestraft“. Bei überkomplexen Modellen mit vielen Parametern führt der Strafterm dazu, dass das Informationskriterium ansteigt. Da bei der Modellselektion stets das Modell mit dem geringsten Wert des Informationskriteriums gewählt wird, werden bei der Verwendung von Informationskriterien eher Modelle mit einer geringeren Anzahl von Parametern ausgewählt als bei der Verwendung des einfachen L^2 -Kriteriums.

Das in Tabelle 3 dargestellte Bayesian Informationskriterium BIC (LL) erreicht bei der 4-Cluster-Lösung sein Minimum. Allerdings unterscheiden sich die BIC der betrachteten Modelle kaum voneinander, so dass sich auch aus diesem Kriterium kaum Hinweise auf ein zu interpretierendes, optimales Modell ableiten lassen. Der p-Wert beschreibt die Signifikanz des L^2 -Wertes, d.h. die Wahrscheinlichkeit mit der die durch das Modell nicht erklärte Kovarianz größer Null beträgt. Die p-Werte in Tabelle 3 zeigen, dass alle dargestellten Modelle signifikant von den vorliegenden Daten abweichen. Die dargestellte Modellschätzung basiert auf relativ strikten Modellannahmen bezüglich der Verteilung der L^2 -Werte (Vermunt & Magidson, 2005). Diese führt bei einer Verletzung der Modellannahmen zu einer Überschätzung der Signifikanz des L^2 -Wertes. Die Software Latent Gold bietet daher eine auf weniger restriktiven Modellannahmen beruhende alternative Schätzung der Signifikanz (p-Wertes) des L^2 -Wertes mittels eines Bootstrap-Verfahrens an. Die Analyse wurde mithilfe dieses Bootstrap-Verfahrens wiederholt. Hierbei ergab sich ein nicht signifikanter p-Value von 0,158 für das 7-Cluster-Modell. Dieses Modell wurde daher für die folgenden Analysen ausgewählt.

Tabelle 3: Übersicht über die 2- bis 8-Cluster-Modelle der LCA

	LL	BIC(LL)	N_{par}	L^2	df	p (L^2)	Class. Err.
2-Cluster	-18 788,46	37 736,60	19	441,43	60	1,7 E-59	0,099
3-Cluster	-18 653,35	37 542,00	28	171,20	51	6,7 E-15	0,153
4-Cluster	-18 615,20	37 541,34	37	94,90	42	5,7 E-6	0,247
5-Cluster	-18 600,40	37 587,37	46	65,29	33	6,8 E-4	0,282
6-Cluster	-18 590,34	37 642,89	55	45,19	24	5,5E-3	0,272
7-Cluster	-18 585,47	37 708,77	64	35,43	15	2,1 E-3 (1,6 E-1*)	0,307
8-Cluster	-18 578,38	37 770,24	73	21,26	6	1,6 E-3	0,339

*) Ergebnis des Bootstrap-Verfahrens

Um das gewählte 7-Cluster-Modell inhaltlich zu interpretieren, wurden für die Kategorien der Variablen „Beruf“ und „Studienfach“ jeweils die cluster-spezifischen Wahrscheinlichkeiten, dem jeweiligen Merkmal anzugehören (*response probabilities*), betrachtet. Für die Variable Alter wurde der (0–1-normierte) Mittelwert der Cluster verwendet. Für die Interpretation der Cluster wurde zusätzlich zu den in die Analyse eingegangenen Variablen auch die Geschlechtsverteilung innerhalb der Cluster (siehe Tab. 4) berücksichtigt.

Cluster 1 (32,7%) – „Aus Sozial- und Gesundheitsberufen ins Studium“

Der mit weitem Abstand häufigste Typus kommt aus Sozial- und Gesundheitsberufen. Das Alter dieser Bewerberinnen und Bewerber bei der Z-Prüfung liegt mit durchschnittlich 27,7 Jahren im mittleren Bereich. Sie streben Studiengänge in Pädagogik oder Philosophie bzw. Lehramtsstudiengänge und Geisteswissenschaften sowie (seltener) in Sozialwissenschaften, Soziologie oder Psychologie an. Mehr als drei Viertel dieser Gruppe sind Frauen.

Cluster 2 (16,7%) – „Nach der (Verwaltungs-)Ausbildung ins Studium“

Ein Großteil der Z-Prüflinge dieses Typs kommt aus Berufen der Hauptkategorie „Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung“. Nur wenige (12 %) haben bereits eigene Kinder. Das Durchschnittsalter ist mit 25,0 Jahren vergleichsweise niedrig, d.h. häufig soll das Studium bald nach der Ausbildung aufgenommen werden. Es werden wirtschaftswissenschaftliche Fächer oder das Lehramt angestrebt.

Cluster 3 (12,8%) – „Nach der Elternzeit ein Studium beginnen“

Die Studienbewerberinnen und -bewerber dieses Clusters sind zum Zeitpunkt der Z-Prüfung durchschnittlich 39,1 Jahre alt. Mehr als drei Viertel von ihnen haben eigene Kinder. Über 80 Prozent dieses Typs sind Frauen. Sie kommen häufig aus Sozial- und Gesundheitsberufen, aber auch aus Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung. Angestrebt werden Studiengänge in Pädagogik, Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften und Psychologie sowie Lehramtsstudiengänge.

Cluster 4 (12,2%) – „Aus der Fabrik ins Studium“

Über 80 Prozent der Personen des vierten Clusters sind Männer. Sie kommen überwiegend aus der Produktion bzw. Fertigung. Angestrebt werden von ihnen häufig MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) sowie Lehramtsstudiengänge.

Cluster 5 (12,1%) – „Aus der Verwaltung ins Management“

Die Z-Prüflinge des fünften Clusters kommen überwiegend aus Berufen der Hauptkategorie „Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung“, daneben aber auch aus Handel und Vertrieb. Sie haben ein mittleres Alter von 33,1 Jahren zum Zeitpunkt der Z-Prüfung. Ein Großteil der Personen dieses Clusters strebt ein wirtschaftswissenschaftliches Studium an.

Cluster 6 (9,7%) – „Vom Einzelhandel zum Lehramt“

Die Studienbewerberinnen und -bewerber dieses Clusters besitzen überwiegend Berufsabschlüsse in den Bereichen „Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus“. Mehr als 70 Prozent von ihnen sind Frauen, 62 Prozent haben bereits eigene Kinder; das mittlere Alter beträgt 35 Jahre. Sie streben vorwiegend Lehramts- und geisteswissenschaftliche Studiengänge an, daneben aber auch Sozialwissenschaften, Psychologie, Pädagogik und Philosophie.

Cluster 7 (3,9%) – „Nach kurzer Zeit im Beruf ins Lehramt“

Die Personen des siebten Clusters haben mit 24,0 Jahren das geringste Durchschnittsalter. Es handelt sich überwiegend um Männer (84,1 %); nur 11,3 Prozent von ihnen haben bereits eigene Kinder. Sie kommen überwiegend aus Produktions- und Fertigungsberufen sowie aus Sozial- und Gesundheitsberufen. Es werden mehrheitlich geisteswissenschaftliche und Lehramtsstudiengänge sowie MINT-Fächer angestrebt.

6.2 Vergleich der Cluster hinsichtlich demographischer Variablen

Alle $N=4\,464$ Fälle, die in die LCA gingen, wurden jeweils dem Cluster mit der höchsten Zugehörigkeitswahrscheinlichkeit zugeordnet (modale Zuordnung). Durch diese Zuordnung ergaben sich disjunkte Cluster, für die jeweils das mittlere Alter sowie die Verteilung der Variablen „Geschlecht“, „höchster Schulabschluss“ sowie „Kinder“ bestimmt werden konnten. Für $N_i=268$ Fälle, die in die LCA eingegangen waren, lagen keine Angaben zum höchsten Schulabschluss vor. Ebenso lagen für $N_i=61$ Fälle keine Angaben zur Kinderzahl vor. Diese Fälle wurden in den jeweiligen Analysen nicht berücksichtigt.

Tabelle 4: Ausprägungen demographischer Variablen nach Clusterzugehörigkeit (basierend auf modaler Clusterzuordnung)

	N _j	Prozent (Merkmalsausprägungen nach Cluster)*							Test p
		Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Cluster 5	Cluster 6	Cluster 7	
Weiblich	2 716	76,7	47,2	83,1	19,6	47,7	72,4	15,9	Chi ² <0,001
Männlich	1 748	23,3	52,8	16,9	80,4	52,3	27,6	84,1	
Hauptschule	985	19,0	13,9	26,7	37,1	29,1	37,3	30,8	Chi ² <0,001
Mittlere Reife	2 886	75,5	70,6	68,5	54,1	66,6	57,4	63,1	
Fachabitur	325	5,5	15,4	4,8	8,8	4,3	5,3	6,2	
Fehlende Angabe	268								
Kein Kind	2 753	69,7	88,0	22,5	61,0	56,4	38,2	88,7	Chi ² <0,001
Mind. ein Kind	1 650	30,3	12,0	77,5	39,0	43,6	61,8	11,3	
Fehlende Angabe	61								
Alter (M von Cluster)	4 464	27,7	25,0	39,1	31,2	33,1	35,0	24,0	F <0,001
Gesamt (N_j)	4 464	1 587	901	681	505	348	303	138	

* nur gültige Merkmalsausprägungen

Für alle vier betrachteten Variablen finden sich höchst signifikante Unterschiede zwischen den Clustern. Da das Alter als manifeste Variable in die LCA eingegangen ist, erklärt sich der Effekt für diese Variable aus der Clusterbildung. Bemerkenswert sind insbesondere die markanten Unterschiede der Verteilung des Geschlechts zwischen den Clustern. Während in den Clustern 1, 3 und 6 Frauen deutlich überwiegen, finden sich in den Clustern 4 und 7 erheblich mehr Männer als Frauen. Dies deutet darauf hin, dass sich die Berufs- und Studienwahlentscheidungen von Männern und Frauen erheblich voneinander unterscheiden.

6.3 Einfluss veränderter Rahmenbedingungen

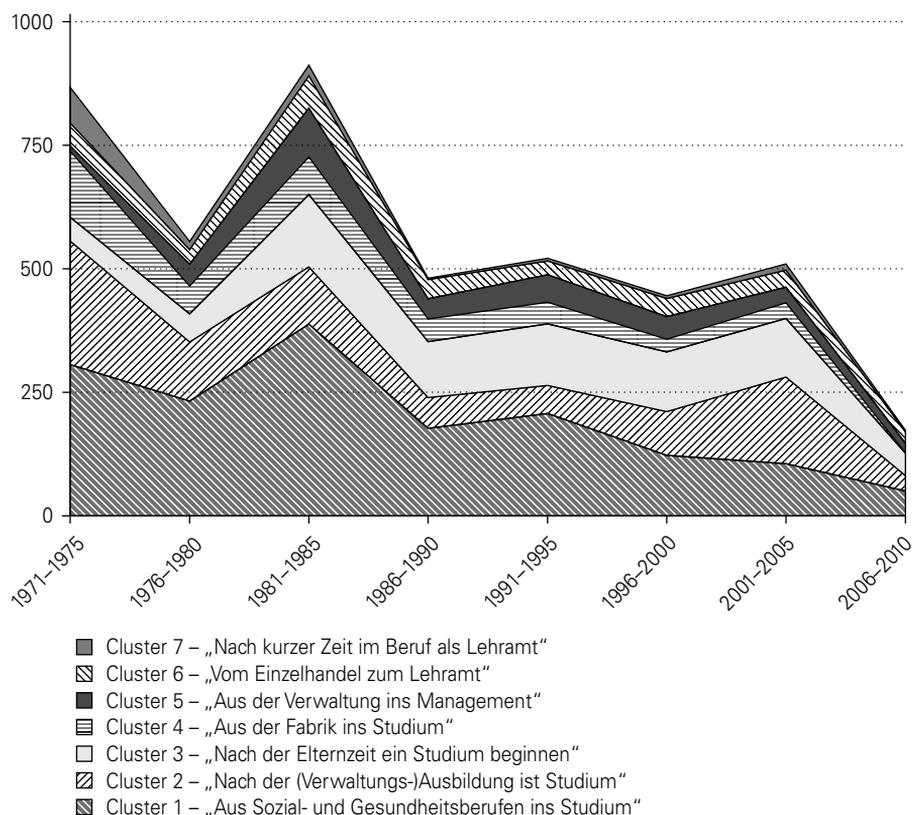
Wie bereits in Abschnitt 2 beschrieben, haben sich im Laufe der Zeit die Rahmenbedingungen zur Öffnung der Hochschulen für Studierende ohne Hochschulzugangsberechtigung geändert und somit Einfluss auf die Entwicklung der Zulassungsprüfung genommen: 1994 wurde der erweiterte Zugang für beruflich Qualifizierte in Niedersachsen eingeführt, 2010 wurde der KMK-Beschluss umgesetzt, nach dem Absolvierende beruflicher Ausbildungen mit anschließend mindestens dreijähriger Berufstätigkeit ebenfalls einen fachbezogenen Zugang erhielten (3+3 Regelung). Diese Maßnahmen zeigen Wirkung: Nach einer aktuellen Studie des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) hat die Zahl der Personen, die ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung

studieren, mit 51 000 einen Rekordwert erreicht und sich damit von 2010 bis 2015 nahezu verdoppelt (Nickel & Schulz, 2017).

Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass die Abiturientenquote insgesamt durch schulische Bemühungen nach Zahlen des Statistischen Bundesamtes von 15 Prozent im Jahr 1972 auf 49 Prozent im Jahr 2010 gestiegen ist.

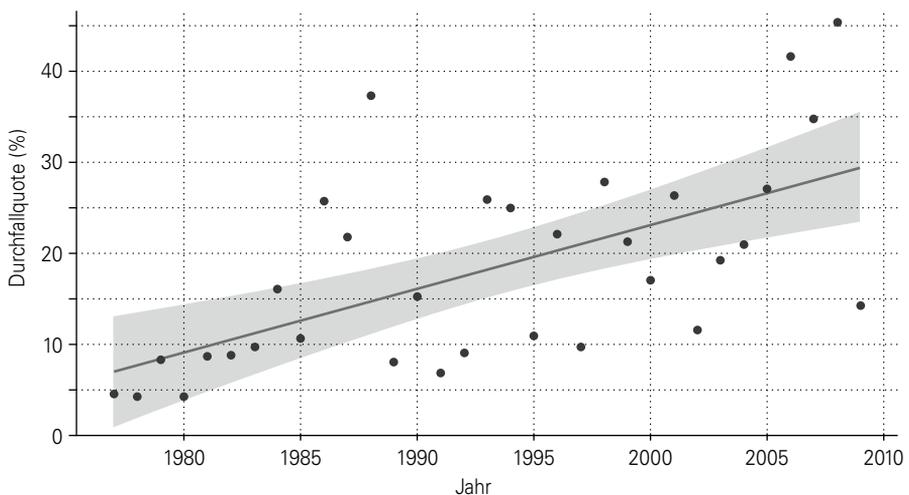
Diese veränderten Rahmenbedingungen wirken sich kaum auf die Zusammensetzung der Z-Prüflinge nach ihrem Geschlecht, ihrer Berufe und Fachwahl aus, sehr wohl aber mit Blick auf die absolute Zahl der Z-Prüfungen und die Durchfallquoten. Die Bedeutung der Z-Prüfung ist nach absoluten Prüfungszahlen insgesamt rückläufig. Die meisten Z-Prüfungen wurden im Jahr 1973 abgenommen (N=415). Abbildung 1 zeigt den Verlauf der Prüfungsfälle mit den Anteilen der Z-Prüfungstypen in Fünfjahresintervallen.

Abbildung 1: Entwicklung der Prüfungsfälle nach Z-Prüfungstyp an der Universität Oldenburg (N=4464)



Interessant ist es zu prüfen, ob, wie eingangs vermutet, die Durchfallquoten nach 1994 aufgrund des erweiterten Zugangs für beruflich Qualifizierte gestiegen sind, die sich nun nicht mehr durch die Teilnahme an einer Z-Prüfung qualifizieren mussten, so dass das Vorbildungsniveau der Kandidatinnen und Kandidaten sank. Anhand der Akten konnte nur bei 5 054 (81,5 %) Fällen nachvollzogen werden, ob die Z-Prüfung schließlich bestanden wurde oder nicht. Hiervon haben 4 211 (83,3 %) die Prüfung bestanden und 843 (16,7 %) nicht bestanden. Insbesondere in den Akten von 1971 bis 1976 wurde dies kaum dokumentiert (um 90 % fehlende Werte). Abbildung 2 zeigt daher die Entwicklung der Durchfallquoten ab 1977.

Abbildung 2: Durchfallquoten (%) in der Z-Prüfung an der Universität Oldenburg



Im Mittel lag die Durchfallquote in den Jahren 1977 bis 1994 bei 14,0 Prozent, danach bei 23,4 Prozent. Dieser Unterschied ist statistisch signifikant, $t=-2,68$, $df=31$, $p<0.01$. Ob dieser Anstieg kausal mit der Änderung der Zugangsvoraussetzungen zusammenhängt, kann jedoch auf Grundlage der vorliegenden Daten nicht erklärt werden.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Das Ziel des vorliegenden Beitrages war zunächst die Erfassung, Beschreibung und explorative Typisierung der quantitativen Daten aus den Prüfungsakten von Studienbewerberinnen und -bewerbern ohne Abitur, die über eine Z-Prüfung die Zulassung zu einem Studium angestrebt haben. Die Ergebnisse der LCA haben ein Modell mit sieben Typen ergeben, die sich signifikant nach ihren Berufsabschlüssen, den angestrebten Studiengängen, dem Geschlecht und Alter unterscheiden. Für jeden Fall liegen nun Zuordnungswahrscheinlichkeiten zu einem Typ vor, die genutzt werden können, um prototypische Fälle zu identifizieren.

Die vorgenommene Clusterbildung geht mit einer Reihe methodischer Beschränkungen einher. So lagen nur für N=4 464 der insgesamt 6205 Prüfungsakten vollständige Daten zu den in die LCA eingegangenen Variablen vor. Darüber hinaus erfolgte die Clusterung der Bildungsverläufe auf der Grundlage von Fällen, die über einen sehr langen Zeitraum (1971 bis 2010) erhoben wurden. Es ist davon auszugehen, dass eine LCA über Teildatensätze aus kürzeren Zeitintervallen zu anderen Ergebnissen der Clusterbildung geführt hätte.

In einer sich anschließenden qualitativen Untersuchung sollen daher die Profile dieser Typen vertieft, plausibilisiert und gegebenenfalls erweitert sowie die Bildungsverläufe und die sich anschließenden beruflichen Entwicklungen rekonstruiert werden.

Hierzu sollen in einem ersten Schritt mit ausgewählten Personen (mit hohen Zuordnungswahrscheinlichkeiten zu den einzelnen Typen) biographische Interviews erhoben werden. Dabei sind zwei zentrale Fragestellungen zu unterscheiden. Zum einen soll die Situation bzw. der Entwicklungsprozess der Studierenden während des Studiums an der Universität Oldenburg untersucht werden. Hierzu liegt bereits eine Studie aus dem Jahr 2004 vor, die sich unter anderem mit dem Eintritt nicht-traditioneller Studierender in die Universitäten beschäftigte (vgl. *Garz 2004*). An diese Untersuchung soll angeknüpft werden. In dem von 2001 bis 2003 an den Universitäten Oldenburg und Hamburg durchgeführten Forschungsprojekt „Qualitativ-empirische Untersuchung der Lebenswelten Studierender“⁶ lautete eine der zentralen Hypothesen, dass sich der herkömmliche Charakter der Hochschulen bzw. Universitäten durch das Hinzutreten nicht-traditioneller Studierender merklich ändert – es ist nämlich durchaus zu erwarten, dass diese „in der Praxis gestählten“ Studierenden gewisse „Eigenheiten“ aufweisen, die sie von traditionellen Studierenden merklich unterscheiden.

In einem weiteren Schritt werden die existierenden Dokumente, bestehend aus einerseits den Unterlagen, die zur Zulassung an der Z-Prüfung vorgelegt werden mussten (u.a. Lebenslauf, Schulzeugnisse, Gutachten über die intensive Vorbereitung, Wahl des Studienfachs) und andererseits den Prüfungsunterlagen bzw. Protokollen der an der Universität Oldenburg durchgeführten Examina, einer Akten- bzw. Dokumentenanalyse unterzogen. Hierbei wird es zunächst darum gehen, zwischen den Materialien zu unterscheiden, die von bestimmten Institutionen erstellt wurden, und jenen, die von den Antragstellerinnen und Antragstellern und späteren Studierenden verfasst wurden. In diesem Sinne sind die Ego-Dokumente „eigenständige methodische und situativ eingebettete Leistungen ihrer Verfasser“ (*Wolff 2000, S. 504*). Zu den beson-

⁶Das Projekt wurde durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft gefördert und von Margret Bülow-Schramm (Universität Hamburg) und Detlef Garz (Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg; später Johannes-Gutenberg-Universität Mainz) geleitet (Mitarbeitende waren u.a. Stephanie Bretschneider und Gerrit Krull [Mainz]).

ders interessierenden Unterlagen gehören im vorliegenden Korpus der schriftlich verfasste Lebenslauf und die Schul- und Arbeitszeugnisse.

Eine Fragestellung, die die gesamte Lebensspanne der Befragten umfasst, richtet sich auf die Rekonstruktion der Bildungsgeschichte, die ja, legt man formale Kriterien zugrunde, zunächst wenig erfolgreich verlief. Umso wichtiger ist es zu erkunden, wie sich das Leben nach dieser verzögerten Entwicklung (einem Fehlstart?) im Sinne eines biographischen Wandlungsprozesses Bahn brach. Das Forschungsinteresse richtet sich an den folgenden Überlegungen aus: Wie gelingt die autobiographische Zusammenhangsbildung (*Dilthey, 1910; Antonovsky, 1987*)? Wo zeigen sich z. B. Entscheidungsknoten bzw. Wendepunkte (*Strauss, 1968*) des (beruflichen) Lebens, und lassen sich diese, auch in ihrer Anbahnung, herausarbeiten? Lassen sich biographische Pfadabhängigkeiten anhand der Interviewerzählungen kenntlich machen? Gibt es spezifische Erzeugungsparameter, die für einen Bildungsaufstieg wirksam werden konnten? Konnte durch ein erfolgreich absolviertes Studium die (vermutlich) erwünschte Karriere realisiert werden?

Es handelt sich also insgesamt um Fragen, die für biographische Erzählungen von Studierenden, besonders aber für Biographien von nicht traditionellen Studierenden, hier im Fall von Absolventen der Z-Prüfung an der Universität Oldenburg, von besonderer Relevanz sind.

Literatur

Antonovsky, A. (1987): Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well. San Francisco

Banscherus, U., Kamm, C., & Otto, A. (2015): Gestaltung von Zu- und Übergängen zum Hochschulstudium für nicht-traditionelle Studierende – Empirische Befunde und Praxisbeispiele. In A. Wolter, U. Banscherus, & C. Kamm (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Münster, S. 295–319

Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., Otto, A., & Wolter, A. (2013): „Stille Revolution?“ Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. DDS – Die Deutsche Schule, 105(4), 382–401

Dilthey, W. (1910): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Bd. VII. Göttingen

von Felden, H. (2009): Überlegungen zum theoretischen Konzept des lebenslangen Lernens und zur empirischen Rekonstruktion des selbstbestimmten Lernens. In P. Alheit & H. von Felden (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden, S. 157–174

Garz, D. (2004): Studium als biographische Entwicklungschance. In: Sozialer Sinn: Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 5, 2004, 3, S. 387–412

Hagenaars, J. A., & McCutcheon, A. L. (Hrsg.) (2002): Applied Latent Class Analysis. Cambridge, UK

Hanft, A. (2015): Heterogene Studierende – Homogene Studienstrukturen. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter, & W. B. Gierke (Hrsg.), Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule (S. 13–28). Münster: Waxmann

Hanft, A., Zawacki-Richter, O., & Gierke, W. B. (Hrsg.). (2015): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster

Jürgens, A., & Zinn, B. (2015): Nicht-traditionell Studierende in Deutschland – Stand der empirischen Forschung und Desiderate. In U. Elsholz (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld, S. 35–56

KMK (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Zugriff: 22. März 2017)

Lazarsfeld, P. F. (1950): The logical and mathematical foundations of latent structure analysis. In: S. A. Stouffler, L. Guttman, E. A. Suchman, P. F. Lazarsfeld, S. A. Star & J. A. Clausen (Eds.): Studies in social psychology in World War II. Band IV: Measurement and Prediction. Princeton, S. 362–412

Lübben, S., Müskens, W., & Zawacki-Richter, O. (2015): Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen – Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze. In: O. Zawacki-Richter, A. Hanft, S. Brunner, & W. B. Gierke (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster, S. 29–51

Nickel, S., & Schulz, N. (2017): Update 2017: Studieren ohne Abitur in Deutschland. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung (CHE)

OECD. (2017): Education at a glance. Paris: OECD Publications.

Scholz, W.-D., & Wolter, A. (1982): Exklusivität oder Durchlässigkeit des Hochschulzugangs? In: J. von Maydell (Hrsg.): Bildungsforschung und Gesellschaftspolitik. Oldenburg, S. 131–175

Schütze, H. G., & Slowey, M. (2002): Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. In: Higher Education, 44, 2002, 3–4, S. 309–327

Stöter, J., Bullen, M., Zawacki-Richter, O., & von Prümmer, C. (2014): From the back door into the mainstream – the characteristics of lifelong learners. In: O. Zawacki-Richter & T. Anderson (Eds.): Online distance education – Towards a research agenda. Athabasca, Edmonton, Canada, S. 421–457

Strauss, A. (1968): Spiegeln und Masken. Frankfurt/M

Teichler, U., & Wolter, A. (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: Die Hochschule, 13, 2004, 2, S. 64–80

Vermunt, J. K., & Magidson, J. (2005): Latent GOLD 4.0 User's Guide. Belmont, Massachusetts: Statistical Innovations Inc. Verfügbar unter: <http://www.statisticalinnovations.com/wp-content/uploads/LGusersguide.pdf>

Vermunt, J. K. & Magidson, J. (2002): Latent Class Cluster Analysis. In: J. A. Hagenaars & A. L. McCutcheon (Eds.): Applied Latent Class Analysis. Cambridge, S. 89–106

Wolff, S. (2000): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung – ein Handbuch. Reinbek, S. 502–513

Wolter, A. (1990): Die symbolische Macht höherer Bildung. Der Dritte Bildungsweg zwischen Gymnasialmonopol und beruflicher Öffnung. In: N. Kluge, W.-D. Scholz, & A. Wolter (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker – Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg, S. 49–116

Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2015): Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation – Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojektes. In: U. Elsholz (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld, S. 11–33

Wolter, A., Scholz, W.-D., & von Maydell, J. (1984): Studium ohne Abitur an der Universität Oldenburg – Die Öffnung des Hochschulzugangs in der bildungspolitischen Kontroverse. In: J. Lühje (Hrsg.): Universität Oldenburg – Entwicklung und Profil. Oldenburg, S. 301–314

Zawacki-Richter, O. (2015): Zur Mediennutzung im Studium – unter besonderer Berücksichtigung heterogener Studierender. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18, 2015, 3, S. 527–549

Artikel eingereicht: 22.03.2017
Artikel angenommen: 31.01.2018

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Olaf Zawacki-Richter
Dr. Wolfgang Müskens
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät für Bildungs- und Sozialwissenschaften,
Institut für Pädagogik
Center for Open Education Research (COER)
26111 Oldenburg
E-Mail: olaf.zawacki.richter@uni-oldenburg.de
wolfgang.mueskens@uni-oldenburg.de

Prof. Dr. Detlef Garz
Hanse Wissenschaftskolleg Delmenhorst und
Johannes Gutenberg Universität Mainz
Institut für Erziehungswissenschaft
Jakob-Welder-Weg 12
55128 Mainz
E-Mail: garz@uni-mainz.de

Dr. Willi B. Gierke
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,
Fakultät für Bildungs- und Sozialwissenschaften,
Schulenberg Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung
26111 Oldenburg
E-Mail: willi.gierke@uni-oldenburg.de

Beratung statt Kontrolle – Externe Qualitätssicherung an finnischen Hochschulen und ihre Wahrnehmung aus der Perspektive des Hochschulpersonals

Jasmin Overberg

Während in Deutschland die Akkreditierung derzeit ein hochschulpolitisch brisantes Thema darstellt, sind in Finnland Quality Audits bereits seit über zehn Jahren das Instrument der externen Qualitätssicherung im Hochschulbereich – eine Art der Qualitätssicherung, wie sie in Deutschland aufgrund ihres Fokus auf Beratung statt Kontrolle häufig gefordert wird. Der Beitrag illustriert zum einen die Durchführung externer Qualitätssicherung an finnischen Hochschulen. Zum anderen werden die Ergebnisse quantitativer Studien vorgestellt, die die Einstellung finnischer Hochschulangehöriger zu den Audits 2010 und 2017 untersuchen. Es zeigt sich, dass die Zufriedenheit mit den Audits eher gut ist und ihre Rahmenbedingungen (wie Zeitaufwand oder Arbeitsatmosphäre) ebenfalls mittelmäßig bis gut beurteilt wurden, das Interesse über die Jahre allerdings abgenommen hat. Abschließend wird die Frage diskutiert, ob und wie das System trotz einer eher guten Beurteilung verbessert werden kann und sollte.

1 Einleitung

Vor dem Hintergrund demographischer Entwicklungen, einer gesteigerten Wettbewerbssituation in einer globalisierten Welt sowie ökonomischer Einschränkungen ist im Allgemeinen der weltweite und im Besonderen der europäische Hochschulraum in den letzten 30 Jahren tiefgreifenden Reformen unterzogen worden (vgl. *Dobbins et al. 2011; Hüther/Krücken 2016*). Eine davon war die Implementierung des New Public Managements (NPM), die unter anderem das Instrument Qualitätsmanagement mit einschließt. Mit dem Ziel, die Hochschulqualität zu messen, weiterzuentwickeln und somit den illustrierten Anforderungen gerecht zu werden, ist es ein Teil des hochschulischen Alltags geworden (vgl. *Schwarz et al. 2005; Sursock 2015*).

Allerdings betrifft das Thema Qualitätsmanagement nicht nur die individuelle, interne Ebene der Organisation Hochschule: In dem Berlin Communiqué wurde 2003 beschlossen, dass "by 2005, national quality assurance systems should include [...] a system of accreditation, certification or comparable procedures" (*ENQA 2003, S. 3*). Diese Forderung führte zu unterschiedlichen Entwicklungen: So wählte beispielsweise

Deutschland das Verfahren der Akkreditierung, das spätestens seit der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts an Brisanz gewonnen hat (vgl. *Bundesverfassungsgericht 2016*). Der daraufhin erarbeitete und kürzlich unterzeichnete Staatsvertrag der Länder besagt, dass die bisherige Systematik zwar beibehalten wird, es aber einige Modifikationen geben soll. So soll z. B. die Akkreditierungsentscheidung vom Akkreditierungsrat getroffen werden, die Hochschule einen Selbstevaluationsbericht einreichen und die Begutachtung nach formalen und inhaltlichen Kriterien getrennt werden (vgl. *KMK 2017*). Eine Umgestaltung des Akkreditierungswesens ist keine neue Forderung. Bereits seit Beginn des Jahrzehnts häuften sich die Stimmen für eine stärkere Ausrichtung nach Audit-Vorbild (vgl. z. B. *HRK 2010, Nickel/Ziegele 2012, Heidelberger Aufruf 2016, Jenaer Erklärung zur Akkreditierung 2017*). Allgemein geht der europäische Trend weg von straffen Akkreditierungen hin zu flexiblen Audits (oder vergleichbaren Verfahren), wie sie unter anderem in Finnland durchgeführt werden (vgl. *Sursock 2015, S. 11, 41*).

1.1 Quality Audits an finnischen Hochschulen

Die Audits werden vom Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) durchgeführt, einer unabhängigen Regierungsbehörde, die im Zuge der Audits das hochschulinterne Qualitätsmanagement evaluiert¹. Hier werden insbesondere Faktoren wie die Qualitätsstrategie, die Verbindung dieser zum strategischen Management, das Qualitätsmanagement der grundlegenden hochschulischen Aufgaben sowie das Qualitätsmanagement als Ganzes fokussiert und anhand von Qualitätskriterien mit vier Entwicklungsstufen evaluiert (vgl. *FINEEC*). Der Audit-Prozess besteht unter anderem aus Schritten wie einer Selbstevaluation, einem Besuch des Audit-Teams an der Hochschule mit Interviews, der Veröffentlichung eines Reports, der Verleihung eines Qualitätslabels und der Teilnahme an einem Follow-Up Seminar, das drei Jahre nach dem Audit stattfindet. Gilt ein Audit als nicht bestanden, so wird der gleiche Prozess im Zuge eines Re-Audits zwei bis drei Jahre nach dem ersten Audit erneut durchgeführt (vgl. *FINEEC 2015*). Der Fokus liegt auf Beratung anstelle von Kontrolle: "The audits have [...] adhered to the principle of enhancement-led evaluation that has formed into a strong tradition in Finnish evaluation practice. The goal is to help HEIs to recognise the strengths, good practices and areas in need of development" (*FINEEC 2015, S. 4*). Die Audits finden alle sechs Jahre statt und FINEEC selbst sammelt nach jedem einzelnen Audit Feedback von Seiten der Hochschule und des Audit-Teams, um so jährlich Entwicklungsmöglichkeiten der Audits abzuleiten. Nachdem 2012 die erste Runde endete, wurde auf der Grundlage von Feedback im Zuge der zweiten Runde ein erhöhter Fokus auf die Selbstevaluation gesetzt und den Hochschulen zusätzlich die Möglichkeit gegeben, ein zu evaluierendes Ziel, das von erhöhter Wichtigkeit für

¹Wie in Deutschland ist auch in Finnland das Hochschulwesen in Universitäten und Fachhochschulen gegliedert.

die Institution ist, selbst auszuwählen. 2018 endet die zweite Audit-Runde und startet die dritte, die im Gegensatz zu vorherigen Durchgängen das Konzept des „Benchmarkings“ und den Exzellenzgedanken einbezieht (vgl. *FINEEC, FINEEC 2017*).

1.2 Aktuelle Entwicklungen im finnischen Hochschulwesen

Um die gegenwärtige Situation an finnischen Hochschulen zu illustrieren, werden im Folgenden aktuelle Entwicklungen im finnischen Hochschulwesen skizziert. Da vormals erfolgreiche Akteure wie die Papierindustrie oder der Elektroniksektor den jahrzehntelangen wirtschaftlichen Erfolg nicht fortführen konnten und diese Entwicklung Auswirkungen auf das Bruttoinlandsprodukt hat, sind auch der öffentliche Sektor und damit die Hochschulen in Finnland derzeit von Kürzungen betroffen. Zugleich ist das Thema Globalisierung seit Beginn des neuen Jahrtausend zentral – der Anspruch, die Wettbewerbsfähigkeit auf Weltklassenniveau anzuheben, führte zu einer Abkehr vom Gedanken der Gleichheit aller Hochschulen. Die wichtigste Begleiterscheinung war das neue Hochschulgesetz, das 2010 in Kraft trat und den Hochschulen eine höhere globale Wettbewerbsfähigkeit ermöglichen soll: Zum einen wurden die Hochschulen vom Budget des Staates entkoppelt – sie sind nun eigenständige Rechtspersonlichkeiten, die im Stande sind, Verträge zu schließen und ökonomische Aktivitäten durchzuführen. Zum zweiten ist künftig der Universitätsrat, der sich zu 40 Prozent aus externen Mitgliedern zusammensetzt, für die strategischen Entscheidungen verantwortlich. Drittens werden Rektorinnen und Rektoren fortan vom Universitätsrat und nicht von Universitätsangehörigen und Studierenden gewählt. Viertens wurde festgelegt, dass Hochschulmitarbeitende nicht mehr Angestellte des Staates sind, sondern Arbeitsverträge mit den einzelnen Hochschulen schließen. Zudem ist die regelmäßige Teilnahme an externen Evaluationen seit 2010 verpflichtend für alle Hochschulen. Ein weiterer wichtiger Faktor, der den derzeitigen Hochschulalltag Finnlands bestimmt, ist die Zusammenlegung von Universitäten (vgl. *Aarrevaara et al. 2010, S. 4ff.; Kohtamäki 2014, S. 80; Saarivirta/Jaatinen 2016, S. 107ff.; Overberg/Röbken 2017, S. 27; Nokkala/Välilä 2017; FINEEC o. J.*).

Neben der Neuzusammensetzung der Universitätsräte waren es vor allem die Änderungen in der internen Machtstruktur und der Angestelltenstatus, die stark diskutiert wurden (vgl. *Piironen 2013*). Studien belegen ein gesteigertes Bedürfnis der Beschäftigten, sich zu profilieren und ihre Anstellung zu rechtfertigen. Die Tatsache, dass Hochschulmitarbeitende nicht mehr Angestellte des Staates sind, ist aus ihrer Sicht die signifikanteste Änderung (vgl. *Ylijoki 2014*). Außerdem können die mehrheitlich als negativ wahrgenommenen Entwicklungen tiefgreifende Veränderungen im Ethos der Akademikerinnen und Akademiker hervorrufen (vgl. *Kallio et al. 2016*). Vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen wird aus Sicht Hochschulangehöriger zudem vermutet, dass Audits künftig weniger Bedeutung zugeschrieben wird, da andere Entwicklungen

mehr Aufmerksamkeit verlangen. Zusätzlich wird prophezeit, dass Audits (offiziell oder inoffiziell) als Rankinginstrument genutzt werden (vgl. *Overberg/Röbken 2017*). FINEEC selbst schätzt die künftige Rolle der Audits wie folgt ein: „[They] are now as much needed as ever, with the on-going budget cuts, planned mergers, and other major shifts within the national context“ (*FINEEC 2016*, S. 5).

2 Theoretische Vorüberlegungen

Die Erkenntnis, dass Organisationsangehörige im Allgemeinen und Hochschulangehörige im Speziellen nicht mit uneingeschränkter Akzeptanz auf Änderungen (von außen) reagieren, ist keine neue. Häufig wird an dieser Stelle auf die Erkenntnisse von *Mintzberg (1979)*, *Weick (1976)*, *Baldrige et al. (1974)* sowie *Cohen et al. (1972)* verwiesen, die Hochschulen als extern verwundbare „professionelle Bürokratien“ oder „organisierte Anarchien“ beschreiben, in denen Expertinnen und Experten angestellt sind, die über große Gestaltungsspielräume verfügen.

Diese Theorien sind mehrere Jahrzehnte alt und seit ihrer Formulierung haben sich einige tiefgreifende Veränderungen ergeben. So sind die Expertinnen und Experten nicht mehr uneingeschränkt frei in ihrer Handlungsweise, da ihre alltägliche Arbeit unter anderem durch die Einflüsse des NPM beschränkt wird. Zugleich liefern die Ansätze Erklärungen dafür, warum gerade die Implementierung des NPM kritische Reaktionen hervorruft, stehen die Eigenheiten des Modells doch konträr zu den Traditionen einer Hochschule und den Gestaltungsspielräumen ihrer Angehörigen, z.B. durch die Verstärkung der Konkurrenz, der internen Hierarchie und der Außensteuerung (vgl. *de Boer et al. 2007*). *Anderson (2008)* hat unter dem Titel „academic resistance“ eine Klassifizierung darüber vorgenommen, wie Hochschulangehörige Widerstand gegen NPM leisten: Er lässt sich aufteilen in „Ablehnung“, „Vermeidung“ und „qualifizierte Nachgiebigkeit“. „Ablehnung“ ist eine Taktik, bei der Mitarbeitende NPM aus dem Weg gehen, indem sie beispielsweise Aufgaben ablehnen. Die Taktik der „Vermeidung“ geht einen Schritt weiter: Mitarbeitende ignorieren einfach jene NPM-Praktiken, die sie als unwichtig oder zu zeitaufwendig beurteilen. Wenn „Ablehnung“ und „Vermeidung“ nicht möglich sind, tritt letztlich die Taktik der „qualifizierten Nachgiebigkeit“ ein, d. h. die Erfüllung von Aufgaben in pragmatischer oder strategischer Weise. Dies bedeutet allerdings keinesfalls, dass sie NPM unterstützen (vgl. *Anderson 2008*).

Die vorhergegangenen Ausführungen belegen zum einen die Relevanz externer Qualitätssicherung in der modernen Hochschulpolitik, zum anderen die Besonderheit des finnischen Weges und seine Herausforderungen. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung soll die folgende Forschungsfrage beantwortet werden: Wie nehmen finnische Hochschulangehörige die externe Qualitätssicherung in den Jahren 2010 und 2017 wahr?

3 Methode

3.1 Studiendesign

Für die vorliegende Untersuchung werden die Daten einer Studie von *Ala-Vähälä (2011)*² genutzt und sein Forschungsansatz für eine Folgestudie herangezogen. Er untersuchte 2010 an vier finnischen Universitäten und vier finnischen Fachhochschulen die Einstellungen von Mitarbeitenden zum Qualitätsmanagement und zu Audits. Hierzu wurden im Zuge einer Fragebogenerhebung 58 Aussagen auf einer Likert-Skala beurteilt (1 = stimme gar nicht zu, 5 = stimme voll und ganz zu). Insgesamt erhielt er 901 Antworten (Rücklaufquote: 15 Prozent) (vgl. *Ala-Vähälä 2016, S. 3ff.*).

3.2 Fragebogenkonstruktion

Obschon sich der Fragebogen von 2010 für den angedachten Forschungsansatz eignet, mussten einige Änderungen durchgeführt werden, um ihn zu aktualisieren³. Insgesamt besteht der neue Fragebogen aus 52 Aussagen. Der Bogen wurde in ein Online-Format überführt.

3.3 Erhebung und Datenmanagement

Der Link zu der Befragung wurde über das Qualitätsmanagement der Hochschulen an potentielle Teilnehmende versendet. Die Befragten wurden dabei über die Studieninhalte und die Datenschutzrichtlinien informiert. Die anonymisierte Erhebung fand zwischen Juni und August 2017 statt; es wurden zwei Erinnerungen versendet.

3.4 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt wurden Mitarbeitende von vier Universitäten und fünf Fachhochschulen adressiert. Eine zusammenfassende Beschreibung verschiedener Charakteristika beider Stichproben findet sich in Tabelle 1. Die Rücklaufquote liegt bei 8 Prozent (484 Bögen).

²Ich danke Timo Ala-Vähälä sowohl für die Bereitstellung seiner Daten aus der Untersuchung von 2010 als auch für die Unterstützung bei der Aktualisierung des Fragebogens und der Durchführung der aktuellen Studie.

³Z. B. wird in der Version von 2017 nicht mehr nach dem ersten Audit, sondern nach dem vergangenen Audit gefragt; Fragen zur Einführung der Audits wurden entfernt.

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung

Kategoriale Variablen	Anteile in der Stichprobe	
	2010	2017
Hochschultyp		
Universität	56,7 %	69,7 %
Fachhochschule	43,3 %	30,3 %
Höchster Abschluss		
Promotion	26,6 %	40,5 %
Masterabschluss	48,8 %	34,5 %
Bachelorabschluss	10,1 %	7,6 %
Abitur	2,8 %	1,4 %
Berufsabschluss ohne Abitur	4,6 %	1,2 %
Kein Abschluss	0,1 %	0,2 %
Sonstiges	7,0 %	14,5 %
Tätigkeitsfeld		
In gleichem Maße Forschung und Lehre	12,3 %	13,7 %
Hauptsächlich Lehre	28,9 %	19,5 %
Hauptsächlich Forschung	17,1 %	17,4 %
Management	15,0 %	20,7 %
Beratung und Unterstützung	19,3 %	24,6 %
Sonstiges	7,4 %	4,1 %

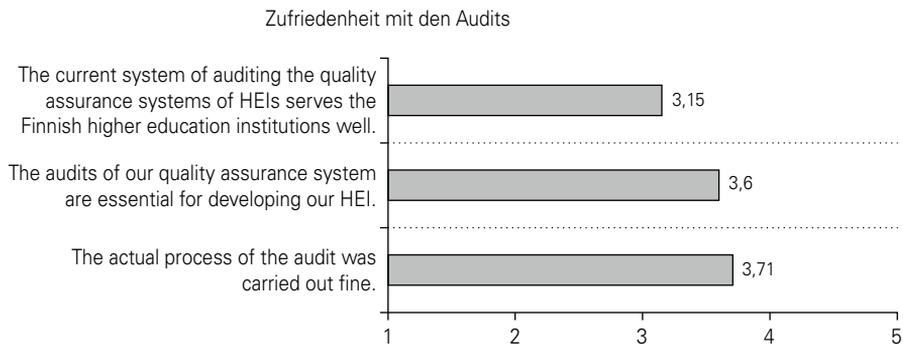
4 Ergebnisse

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden diejenigen Items des Fragebogens ausgewertet, die sich speziell mit dem Thema Audits befassen. Zunächst werden auf deskriptiver Basis die Ergebnisse einiger Items dargestellt, die 2017 zum Fragebogen hinzugefügt wurden. Im Anschluss werden die Ergebnisse von 2010 und 2017 präsentiert.

4.1 Ergebnisse 2017: Zufriedenheit mit den Audits

Um die Bewertung der Audits insgesamt abzubilden, wird 2017 die Skala „Zufriedenheit mit den Audits“ eingesetzt (Abb. 1). Die Skala weist eine gute Reliabilität auf (Cronbachs Alpha = .82). Der Mittelwert der Skala beträgt 3,55 ($SD = 1,05$); dementsprechend werden die Audits insgesamt eher gut bewertet.

Abbildung 1: Zufriedenheit mit den Audits



Eine eher mittlere Zustimmung wird der Aussage zugesprochen, dass das Audit-System den Universitäten als gute Unterstützung dient ($M = 3,15$, $SD = 0,98$). Größere Zustimmung erhalten die Aussagen, dass die Audits ein essentieller Bestandteil für die Weiterentwicklung der Universität sind ($M = 3,60$, $SD = 1,21$) und dass der Audit-Prozess gut durchgeführt wurde ($M = 3,71$, $SD = 0,95$).

4.2 Ergebnisse 2010 und 2017: Einschätzung der Audits

Das Konstrukt „Einschätzung der Audits“ wurde in beiden Jahren anhand von sechs Items erfragt, die unterschiedliche Facetten der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Audits beleuchten. Die Skala weist eine gute Reliabilität auf (Cronbachs Alpha = .80). Um zu testen, ob die Audits in den beiden Jahrgängen signifikant unterschiedlich bewertet wurden, wurde der U-Test nach *Mann und Whitney* durchgeführt (vgl. *Mann/Whitney 1947, Raab-Steiner/Benesch 2015, S. 130*). In Tabelle 2 werden der Vollständigkeit halber auch die Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Items präsentiert – zur Interpretation des U-Tests sind die Werte der mittleren Ränge und der p-Wert entscheidend.

Tabelle 2: Einschätzung der Audits im Vergleich (2010 und 2017)

2010				2017				Statistik	
M	SD	n	Mittl. Rang	M	SD	n	Mittl. Rang	z-Wert	p-Wert
(1) Audits do not take too much time in comparison to the benefits that they give.†									
2,30	1,19	811	571,72	2,74	1,19	422	704,1	-6,39	0,000***
(2) My HEI gave reliable and sufficient information about the (last) audit before it was carried out.‡									
4,43	0,97	651	557,14	3,95	1,20	371	431,42	-7,34	0,000***
(3) I followed the process of the (last) audit with great interest.‡									
3,41	1,38	629	552,32	3,04	1,41	412	473,18	-4,26	0,000***
(4) The preparations for the audit were a good learning experience.‡									
3,69	1,28	562	478,57	3,46	1,18	347	416,83	-3,56	0,000***
(5) The quality system of my HEI was presented to the audit group truthfully, pinpointing the strengths and weaknesses.‡									
3,79	1,22	446	402,14	3,70	1,07	332	372,52	-1,89	0,059
(6) The preparation for the (last) audit took place in a positive atmosphere.‡									
3,71	1,16	605	492,45	3,71	0,94	364	472,62	-1,12	0,264

***= p < 0,001

† = in 2017 positiver bewertet

‡ = in 2017 negativer bewertet

Insgesamt ergibt der Vergleich, dass die unterschiedlichen Facetten des Audit-Prozesses 2017 negativer eingeschätzt wurden. Während die Aussage, dass der Zeitaufwand angemessen ist, positiver beurteilt wurde, erhalten die Informationspolitik der Hochschule, das eigene Interesse an den Audits, die Vorbereitungen auf die Audits als Lerngelegenheit und der Wahrheitsgehalt der Präsentation des Qualitätsmanagementsystems signifikant schlechtere Werte. Die Aussagen erhalten allerdings insgesamt auch im Jahre 2017 noch immer eine eher hohe Zustimmung mit einem Mittelwert zwischen 3 und 4.

5 Fazit

Im Folgenden werden nach Überlegungen zur Methode und zur Soziodemographie die Ergebnisse kurz zusammengefasst und ihre praktischen Implikationen diskutiert.

5.1 Methodendiskussion

Die Rücklaufquoten der Befragung sind sowohl 2010 als auch 2017 eher niedrig, wobei die Beteiligung 2017 noch stärker zurückgegangen ist. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass Hochschulmitarbeitende in höherem Maße durch anderweitige Verpflich-

tungen abgelenkt sind und/oder durch Umfragen, die ihre derzeitige Situation erforschen, „umfragemüde“ geworden sind, dementsprechend also Personen an der Umfrage teilnahmen, die ein großes Interesse am Thema aufweisen. Im Fragebogen wurde den Teilnehmenden zudem die Möglichkeit gegeben, die Umfrage insgesamt zu kommentieren. Während einerseits Interesse am Thema bekundet wurde, wurde andererseits Kritik an der Länge der Umfrage geäußert. Aus diesem Grunde wurden einige Bögen nach kurzer Zeit abgebrochen (von 872 Antworten konnten somit nur 484 verwendet werden).

5.2 Soziodemographie der Studienkohorte

Obschon es aus Gründen der Vergleichbarkeit sinnvoll gewesen wäre, die gleichen Hochschulen wie 2010 zu adressieren, wurde bei zwei Fachhochschulen und zwei Universitäten davon abgesehen: Da den betreffenden Hochschulen ein Audit unmittelbar bevorstand, wären möglicherweise die Ergebnisse verzerrt worden, z. B. hinsichtlich einer Betterbewertung der Audits in Hoffnung auf eine positive Auditierung. Dementsprechend wurden nicht die exakt gleichen Studienkohorten verglichen; unter anderem aus diesem Grunde gibt es soziodemographische Unterschiede. Der auffälligste bezieht sich auf die Hochschulart: Während in der Stichprobe von 2010 die Universitätsangehörigen mit circa 57 Prozent nur knapp in der Mehrheit waren, stellen sie 2017 mit circa 70 Prozent eindeutig den größten Teil dar. Es ist nicht auszuschließen, dass Drittvariablen Effekte haben, die (fälschlicherweise) dem Zeiteffekt zugerechnet werden.

5.3 Diskussion

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, zu untersuchen, wie finnische Hochschulangehörige die Audits in den Jahren 2010 und 2017 wahrnehmen. Die Ergebnisse belegen zum einen eine eher mittelmäßige bis gute Zufriedenheit mit den Audits und den hochschulischen Rahmenbedingungen. Zum anderen ergibt der jahresbezogene Vergleich eine Entwicklung dahingehend, dass das Interesse und die eingeschätzte Relevanz der Audits abgenommen haben. Bei der Interpretation der Vergleichsergebnisse sollte immer die Zusammensetzung der Kohorten beachtet werden – ein belastbarer Vergleich wäre nur möglich, wenn 2010 und 2017 exakt dieselbe Personengruppe befragt worden wäre. Uneingeschränkt lässt sich aber die Erkenntnis ableiten, dass die Einstellung zu den Audits über die Jahre nicht schlecht, aber ebenfalls weit entfernt von einer totalen Zustimmung ist. Das Konzept der „academic resistance“ von Anderson (vgl. *Anderson 2008*) aufgreifend, könnte man sagen, dass in Bezug auf die Audits am ehesten der Weg der „qualifizierten Nachgiebigkeit“ gegangen wird – darauf weisen die „Tendenz zur Mitte“ sowie das abnehmende Interesse an den Audits hin.

Es stellt sich nun die Frage, wie dieses Ergebnis einzuordnen ist. Möglicherweise ist es für eine Zielgruppe, der eine gewisse Ablehnung und Distanzierung gegenüber NPM-Praktiken inhärent ist, kein negatives Ergebnis, wenn zumindest eine mittelmäßige bis gute Zufriedenheit herrscht, den Anforderungen der Audits „nachgegeben“ und „Dienst nach Vorschrift“ abgeleistet wird. Aber sollte eine uneingeschränkte Unterstützung des Audit-Prozesses durch die Hochschulmitarbeitenden tatsächlich das wünschenswerte Ziel sein und darf eine mittelmäßige Zufriedenheit dementsprechend als hinreichender Teilerfolg gewertet werden?

Aktiver Widerstand erfordert Zeit und Energie – beides kann von Hochschulangehörigen hinsichtlich anderweitiger Verpflichtungen nur schwer aufgewendet werden; dies gilt möglicherweise aktuell insbesondere für jene aus Finnland. Widerstand kann viele Facetten haben und sich in unterschiedlichen Mustern äußern – er muss sich nicht unbedingt in einem offenen „Aufschrei“, einer Fundamentalkritik oder einer absoluten Blockade ausdrücken, auch wenn das Wort im alltäglichen Sinne diese Assoziationen hervorruft. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie voreilig und abschließend als stille Gleichgültigkeit einzuordnen, würde dementsprechend der möglicherweise dahinterliegenden Komplexität nicht gerecht werden: Auch eine stille „Compliance“ kann als Widerstand gewertet werden.

5.4 Praktische Implikationen

Was bedeutet diese Erkenntnis für die Praxis? Zwar werden Hochschulangehörige sehr unterschiedliche Vorstellungen davon haben, ob und wie das System der Audits verbessert werden kann, und die bestehenden Spannungen zwischen Steuerung und akademischen Werten werden vermutlich niemals vollständig überwunden sein. Dennoch können sich auch hinter subtilem Widerstand legitime Interessen verbergen, die ernstgenommen werden müssen. Nur wenn sich das Audit-System stets einer Kritik unterzieht, kann es sich weiterentwickeln und kontextadäquat anpassen. Dementsprechend sollte nicht die uneingeschränkte Zufriedenheit aller Stakeholder und eine Institutionalisierung der externen Qualitätssicherung das Ziel sein, sondern eine Atmosphäre, die die Kritik der Beteiligten einbezieht und als Chance begreift.

Wie eingangs beschrieben, gehören das regelmäßige Einholen von Feedback sowie die diesbezügliche Anpassung des Audit-Prozesses zum festen Bestandteil der Arbeit von FINEEC. An dieser Stelle liegt es allerdings auch an der Hochschule, durch die Etablierung einer Qualitätskultur, in der Feedback einen hohen Stellenwert hat, zur stetigen Verbesserung beizutragen. So liegt die Qualität des Audit-Prozesses nicht nur in der Hand der ausführenden Institution, sondern auch in jener des „Empfängers“, nämlich der einzelnen Hochschule. Der Erfolg eines Audits ist nicht zuletzt in hohem Maße abhängig von den Faktoren, auf die die Hochschule Einfluss hat – dies sind auch

jene Faktoren, die 2017 signifikant schlechter beurteilt wurden. Den Leitsatz der finnischen Audits „Beratung statt Kontrolle“ aufgreifend, lässt sich sagen, dass genau an dieser Stelle das Ziel der Audits liegt: Sie werden nicht zum Selbstzweck durchgeführt, sondern sollen Hochschulen beraten und sie auf den Weg bringen, ein erfolgreiche(s) Qualitätsmanagement durchzuführen. Die tatsächliche Umsetzung liegt bei den Hochschulen selbst.

„Mit der Qualität ist es wie mit der Zeit: Wenn man nicht darüber nachdenkt, glaubt man zu wissen, was Qualität bzw. Zeit ist; fängt man jedoch an, sich damit auseinanderzusetzen, so schwinden die vermeintlichen Gewissheiten“ (Schäfer 2017, S. 239) – das Zitat deutet auf einen Umstand hin, der auch für die Audits gilt. Es ist keine große Überraschung, dass das Interesse abnimmt, steht 2017 doch die dritte Runde bevor, während 2010 die Audits noch ein ungewohnter Prozess waren. Gleichzeitig schwindet auch die Wahrnehmung der Audits als Lerngelegenheit. Von Seiten der Hochschule, beispielweise von der Hochschulleitung oder auch vom Qualitätsmanagement, sollte die Durchführung von Audits nicht als Selbstverständlichkeit oder Routine wahrgenommen und vermittelt werden. Vielmehr sollte die Kommunikation mit den Mitarbeitenden über das Thema Qualität gesucht werden (z. B. durch regelmäßige Diskussionsveranstaltungen) und ihnen die Wichtigkeit der Audits für den Arbeitsalltag aufgezeigt werden. Dadurch können nicht nur die Audits als nützliches Instrument wahrgenommen werden, das zur Unterstützung der Ganzheitlichkeit des universitären Qualitätsmanagement beiträgt, sondern auch das Interesse der Angehörigen dadurch geweckt werden, dass ihre Stimme aktiv gehört wird.

Literatur

Aarrevaara, Timo; Dobson, Ian R.; Elander, Camilla (2010): Brave New World: Higher Education Reform in Finland. In: *Higher Education Management and Policy* 21, 2010, 2, S. 1–18

Ala-Vähälä, Timo (2011): Mitä auditointi tekee? Tutkimus korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointien vaikutuksista (What do audits accomplish? Research on the impact of HEI quality assurance system audits). Finnish Higher Education Evaluation Council FINHEEC. Tampere

Ala-Vähälä, Timo (2016): Reception of the quality assurance commitments of the Bologna process in Finnish higher education institutions. In: *Quality in Higher Education* 22, 2016, 2, S. 103–116

Anderson, Gina (2008): Mapping Academic Resistance in the Managerial University. In: *Organization* 15, 2, 2008, S. 251–270

Baldrige, J. Victor; Curtis, David; Ecker, Georg; Riley, Gary (1974): Alternative Models of Governance in Higher Education. In: Riley, Gary/ Baldrige, J. Victor (Hrsg.): *Governing Academic Organizations*. Berkeley

Bundesverfassungsgericht (2016): Wesentliche Entscheidungen zur Akkreditierung von Studiengängen muss der Gesetzgeber selbst treffen. Pressemitteilung Nr. 15/2016 vom 18. März 2016. <https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2016/bvg16-015.html> vom 18.03.2016 (Zugriff: 28. Juli 2017)

Cohen, Michael D.; March, James G.; Olsen, Johan P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: *Administration Science Quarterly* 17, 1972, 1, S. 1–25

de Boer, Harry; Enders, Jürgen; Schimank, Uwe (2007): On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. In: Jansen, Dorothea (Hrsg.): *New Forms of Governance in Research Organizations*. Dordrecht, S. 137–152

Dobbins, Michael; Knill, Christoph; Vögtle, Eva Maria (2011): An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance. In: *Higher Education* 62, 2011, 5, S. 665–683

ENQA (2003): "Realising the European Higher Education Area" Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. <http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/BerlinCommunique1.pdf> (Zugriff: 08. August 2017)

FINEEC (o. J.): Audits of quality systems 2012–2018. <https://karvi.fi/en/higher-education/audits-quality-systems/> (Zugriff: 19.01.2018)

FINEEC (2015): Audit Manual for the Quality Systems of Higher Education Institutions 2015–2018. Tampere

FINEEC (2016): External review of the Finnish Education Evaluation Centre. Tampere

FINEEC (2017): Audit Manual for the Quality Systems of Higher Education Institutions 2018–2024. https://karvi.fi/app/uploads/2017/02/FINEEC_Audit_manual_for_higher_education_institutions_2018-2024_FINAL.pdf (Zugriff: 10. Oktober 2017)

Heidelberger Aufruf (2016): Heidelberger Aufruf gegen die Akkreditierung. Offener Brief vom 12.05.2016. <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/heidelberger-aufruf-gegen-die-akkreditierung-14224001.html> (Zugriff: 09. Oktober 2017)

HRK (2010): Grundlegend neue Strukturen für die Akkreditierung: HRK fordert ‚Institutionelles Audit‘ für Hochschulen. Pressemitteilung vom 19.07.2010. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/news/_migrated/downloads/HRK_PM_Akkreditierung_19.7.2010.pdf vom 19.07.2017 (Zugriff: 17. August 2017)

Hüther, Otto; Krücken, Georg (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden

Jenaer Erklärung zur Akkreditierung (2017): Working Paper Die Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland: Ein Instrument zur Qualitätssicherung? Jenaer Beiträge zur Wirtschaftsforschung 1, 2017. https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00031245 (Zugriff: 11.10.2017)

Kallio, Kirsi-Mari; Kallio, Tomi; Tienari, Janne; Hyvönen, Timo (2016): Ethos at stake: Performance management and academic work in universities. In: human relations 69, 2016, 3, S. 685–709

KMK (2017): Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen (Studienakkreditierungsstaatsvertrag). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/SO_170601_StaatsvertragAkkreditierung.pdf (Zugriff: 19.02.2018)

Kohtamäki, Vuokko (2014): Driving strategic development in Finnish universities: Reflecting on two case study examples. In: Cai, Yuzhuo; Kohtamäki, Vuokko (Hrsg.): Transformation of Higher Education in Innovation Systems in China and Finland. Tampere: Juvenes Print, S. 79–97

Mann, Henry; Whitney, Donald (1947): On a Test of Whether one of Two Random Variables is Stochastically Larger than the Other. In: The Annals of Mathematical Statistics 18, 1947, 1, S. 50–60.

Mintzberg, Henry (1979): The Structuring of Organizations: A Synthesis of the Research. Englewood Cliffs

Nickel, Sigrun; Ziegele, Frank (2012): Audit statt Akkreditierung. Ein richtiger Schritt zu mehr Hochschulautonomie und weniger Bürokratie. CHE-Positionspapier. http://www.che.de/downloads/CHE_Positionspapier_Qualitaetsaudit_1429.pdf (Zugriff: 17. August 2017)

Nokkala, Terhi; Välimaa, Jussi (2017): Finnish mergers: Change in the Context of Continuity. In: De Boer, Harry u. a. (Hrsg.): Policy Analysis of Structural Reforms in Higher Education. London, S. 225–244.

Overberg, Jasmin; Rübken, Heinke (2017): Qualitätssicherung an Hochschulen durch externe Quality Audits – Ein Praxiseinblick in das finnische System. In: Qualität in der Wissenschaft 10, 2017, 1, S. 25–33

Piironen, Ossi (2013): The Transnational Idea of University Autonomy and the Reform of the Finnish Universities Act. In: Higher Education Policy 26, 2013, 1, S. 127–146

Raab-Steiner, Elisabeth; Benesch, Michael (2015): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. 4. Auflage. Wien

Saarivirta, Toni; Jaatinen, Riitta (2016): Expansion and Curtailing in Finnish Higher Education Between 1950–2015: The Impact of Economy, Politics and Regional Policy on the Higher Education Network. In: Zajda, Joseph; Rust, Val (Hrsg.): Globalisation and Higher Education Reforms. Cham, S. 97–114

Schäfer, Erich (2017): Lebenslanges Lernen. Erkenntnisse und Mythen über das Lernen im Erwachsenenalter. Wiesbaden

Schwarz, Stefanie; Westerheijden, Don F.; Rehburg, Meike (2005): Akkreditierung im Hochschulraum Europas. Bielefeld

Sursock, Andrée (2015): Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. EUA Publications 2015. Brüssel

Weick, K. (1976): Educational Institutions as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21, 1, 1976, S. 1–19

Ylijoki, Oili-Helena (2014): University Under Structural Reform: A Micro-Level Perspective. In: Minerva 52, 2014, 1, S. 55–75

Artikel eingereicht: 26.10.2017
Artikel angenommen: 13.02.2018

Anschrift der Autorin:

Jasmin Overberg
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b)
26111 Oldenburg
E-Mail: jasmin.overberg@uni-oldenburg.de

Jasmin Overberg, M.A. Erziehungs- und Bildungswissenschaften, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b), der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Buchvorstellungen

Krull, Wilhelm (2017): Die vermessene Universität. Ziel, Wunsch und Wirklichkeit. Wien: Passagen Verlag, ISBN 978-3-7092-0256-2, 153 Seiten

Unter dem Stichwort „die vermessene Universität“ beschreibt Wilhelm Krull, Generalsekretär der Volkswagenstiftung, die Ausweitung quantitativer Messverfahren in Form von Rankings, Ratings, bibliometrischen und anderen Verfahren der Leistungsbewertung sowie deren Auswirkungen auf unterschiedliche Felder wie Organisationsautonomie, Kreativität, wissenschaftliches Fehlverhalten und Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Kritisch schildert er die Entwicklung neuer Governancemodelle und deren Ziele, den Hochschulen mehr Autonomie zu gewähren, wobei er konstatiert, dass das Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichen Erfordernissen und organisatorischen Rahmenbedingungen größer geworden sei und die bislang regional geprägten Wissenschaftssysteme vor neuen Herausforderungen durch Globalisierungs- und Digitalisierungsprozesse stehen. Vor diesem Hintergrund stellt er die Frage, ob Hochschulen und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen den neuen Herausforderungen gewachsen seien und welche Voraussetzungen gegeben sein müssten, um Freiräume für die Entwicklung von Kreativität und das Hervorbringen neuen Wissens jenseits kurzfristigen Handelns zu erhalten und zu schaffen. Ein ausführliches Kapitel befasst sich mit den Geisteswissenschaften, deren kulturspezifische Leistungen mit den bisherigen Messverfahren nicht adäquat abgebildet werden.

Peus, Claudia; Braun, Susanne; Hentschel, Tanja; Frey, Dieter (Hrsg.) (2015): Personalauswahl in der Wissenschaft. Evidenzbasierte Methoden und Impulse für die Praxis. Berlin, Heidelberg: Springer, ISBN 978-3-662-48111-0, 294 Seiten

Dieses Buch verfolgt das Ziel, Wissen darüber zu vermitteln, wie Personalauswahlprozesse in der Wissenschaft professionell gestaltet werden können, welche Methoden sich in empirischen Studien als valide erwiesen haben, und wie diese Erkenntnisse in der Praxis umgesetzt gemacht werden können. Die Autorinnen und Autoren untersuchen, welche Vorteile und Herausforderungen die bisherigen Standards in Berufungsverfahren aufweisen, wie diese gendergerecht zu gestalten und weiter zu optimieren sind, und geben Handlungsempfehlungen für idealtypische Auswahlprozesse hinsichtlich Anforderungsanalysen, Gestaltung von Stellenausschreibungen, Auswertung von Bewerbungsunterlagen, Arbeitsproben, Interviews sowie Entscheidungsfindung. Die klare Struktur des Handbuchs und der transparente Aufbau der einzelnen Kapitel sowie viele nützliche Checklisten und weiterführende Referenzen machen das Werk zu einem hilfreichen Instrument für die Personalauswahl in wissenschaftlichen und wissen-

schaftsunterstützenden Bereichen. Es richtet sich an alle Personalverantwortlichen an Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen. Die Herausgeber sind anerkannte Expertinnen und Experten aus den Bereichen Personalpsychologie, Wirtschaftswissenschaften und Personalmanagement.

Schneijderberg, Christian (2018): Promovieren in den Sozialwissenschaften. Eine sozialisationstheoretische Erschließung des Forschungsfeldes Promotion. Wiesbaden: Springer VS ISBN 978-3-658-19738-4, 510 Seiten

Während viele Studien zum wissenschaftlichen Nachwuchs die Perspektive der Promovierenden ins Zentrum gestellt haben, nimmt die Studie von Christian Schneijderberg die Rolle der Professorinnen und Professoren in den Blick. Im Rahmen einer qualitativen Untersuchung für die Fächer Politikwissenschaft, Soziologie und Volkswirtschaftslehre geht der Autor der Frage nach, wie Professorinnen und Professoren die Promotionsphase gestalten. Die Studie basiert auf 35 Experteninterviews an sechs ausgewählten Universitäten im deutschsprachigen Raum sowie auf Dokumentenanalysen der gesetzlichen Vorgaben, universitären Regelungen und Promotionsordnungen. Unter Rückgriff auf Sozialisationstheorien wird die Rolle von Professorinnen und Professoren für die Sozialisation der Promovierenden in die Wissenschaft erörtert. Neben dem Meister-Schüler-Modell identifiziert der Autor die sogenannte curriculare Studierpromotion, die durch eine Formalisierung und Strukturierung der Promotion, Vermittlung von Wissen und Können für die Wissenschaft und zugeschnittenen Lernzielen hinsichtlich der Publikation von Forschungsergebnissen gekennzeichnet ist. Die Studie ist für all jene Leserinnen und Leser eine interessante Lektüre, die entweder Promovierende betreuen, selbst promovieren oder an der Gestaltung von Promotionsstudiengängen oder Graduiertenschulen mitwirken.

Mitteilungen

13. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung vom 12.–13. April 2018 an der Deutschen Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer

Die 13. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) findet vom 12. bis 13. April 2018 an der Deutschen Universität für Verwaltungswissenschaften in Speyer statt. Vor dem Hintergrund, dass in den 1960er und 1970er Jahren viele Hochschulen weltweit neu gegründet und erweitert wurden, um auf die steigenden Studierendenzahlen zu reagieren, behandelt sie das Thema „Verortung der Hochschule“. Im Mittelpunkt steht zum einen die Frage, welche Idee der Hochschule jeweils realisiert wurde und wie sich die Institutionen etabliert haben, sowie zum anderen, wie Hochschulen nach außen und innen gestaltet sind, um Forschung und Lehre zu unterstützen. Darüber hinaus sollen Fragen der künftigen Entwicklung und nach der „Hochschule der Zukunft“ behandelt werden. Die Jahrestagungen sind ein Treffpunkt der deutschsprachigen Hochschulforscherinnen und Hochschulforscher.

Weitere Informationen zu Thema, Programm und Tagungsort sind verfügbar auf der Tagungshomepage unter www.gfhf2018.de.

40th Annual EAIR Forum 2018 vom 6.–29. August 2018 an der Central European University Budapest

Die 40. Jahrestagung der European Higher Education Society (European Association for Institutional Research – EAIR) findet vom 6. bis 29. August 2018 an der Central European University in Budapest statt. Unter dem Thema “Competition, Collaboration and Complementarity in Higher Education” behandelt sie das Spannungsfeld zwischen Wettbewerb (um Studierende, wissenschaftliches Personal, Ressourcen) und Kooperation. Ein besonderer Fokus liegt auf Formen der Interaktion zwischen gleichberechtigten Partnern auf komplementären Feldern. Die Tagung ist ein europäisches Forum des wissenschaftlichen Austausches für Forschende und praktisch Tätige aus dem Hochschulbereich.

Einzelheiten zur Thema, Tagungsort und Programm sind verfügbar auf der Tagungshomepage unter <http://www.eairweb.org/forum2018>.

Hinweise für Autorinnen und Autoren

Konzept:

Die Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ bietet Hochschulforschern und Akteuren im Hochschulbereich die Möglichkeit zur Erstveröffentlichung von Artikeln, die wichtige Entwicklungen im Hochschulbereich aus unterschiedlichen methodischen und disziplinären Perspektiven behandeln. Dabei wird ein Gleichgewicht zwischen quantitativen und qualitativen empirischen Analysen, Vergleichsstudien, Überblicksartikeln und Einblicken in die Praxis angestrebt.

Eingereichte Artikel sollten klar und verständlich formuliert, übersichtlich gegliedert sowie an ein Lesepublikum aus unterschiedlichen Disziplinen mit wissenschaftlichem und praxisbezogenem Erwartungshorizont gerichtet sein.

Review-Verfahren:

Wie für eine wissenschaftliche Zeitschrift üblich, durchlaufen alle eingereichten Manuskripte eine zweifache Begutachtung durch anonyme Sachverständige (double blind) innerhalb und außerhalb des Instituts. Dabei kommen je nach Ausrichtung des Artikels folgende Kriterien zum Tragen: Relevanz des Themas, Berücksichtigung des hochschulpolitischen Kontexts, Praxisbezug, theoretische und methodische Fundierung, Qualität der Daten und empirischen Analysen, Berücksichtigung der relevanten Literatur, klare Argumentation und Verständlichkeit für ein interdisziplinäres Publikum. Die Autoren werden über das Ergebnis schriftlich informiert und erhalten gegebenenfalls Hinweise zur Überarbeitung.

Umfang und Form der eingereichten Manuskripte:

Manuskripte sollten bevorzugt per E-Mail eingereicht werden und einen Umfang von 20 Seiten/50 000 Zeichen mit Leerzeichen nicht überschreiten (Zeilenabstand 1,5, Arial 11). Ergänzend sollten je ein Abstract (maximal 1000 Zeichen mit Leerzeichen) in deutscher und in englischer Sprache sowie Anschrift und Angaben zur beruflichen Funktion des Autors beigefügt sein. Die Druckfassung wird extern von einem Graphiker erstellt.

Bitte beachten Sie in jedem Fall bei Einreichung eines Manuskripts die ausführlichen verbindlichen Hinweise für Autoren unter <http://www.bzh.bayern.de>.

Kontakt:

Dr. Lydia Hartwig

E-Mail: Beitraege@ihf.bayern.de

Aus dem Inhalt

Jutta Möhringer, Raphaela Baumgartner: Begabtenförderprogramme für Studierende – Eine Bestandsaufnahme an deutschen Universitäten

Ray Franke: Drinking, Smoking, Partying – And Still Graduate On Time?
Eine Mehrebenenanalyse zum Einfluss von adversen Studienverhalten auf den Bachelorabschluss in den USA

Olaf Zawacki-Richter, Wolfgang Müskens, Detlef Garz, Willi B. Gierke: Profile von Studienbewerberinnen und -bewerbern ohne Abitur – Ergebnisse einer Latenten Klassenanalyse auf der Basis von Prüfungsakten von 1971 bis 2010

Jasmin Overberg: Beratung statt Kontrolle – Externe Qualitätssicherung an finnischen Hochschulen und ihre Wahrnehmung aus der Perspektive des Hochschulpersonals