

Erfolgreich studieren in betriebswirtschaftlichen Studiengängen

Eine empirische Analyse der Einflussfaktoren

Stefanie Giese
Franziska Otte
Matthias-Wolfgang
Stoetzer
Christian Berger
Jena

Einer der wichtigsten Aspekte des Studienerfolgs ist aus Sicht der Studierenden neben dem erworbenen Abschluss, die erreichte Abschlussnote. Aus der Perspektive der staatlichen Hochschulpolitik sind es eher Fragen der „zu langen“ Studienzeiten oder der schleichenden Noteninflation, d.h. der im Zeitver-

lauf immer besseren Notendurchschnitte an deutschen Hochschulen. Daneben sind gesellschaftspolitische Aspekte von hoher Relevanz: Sind lange Studienzeiten und schlechte Durchschnittsnoten von ökonomischen Faktoren abhängig (bspw. einer Erwerbstätigkeit neben dem Studium zu dessen Finanzierung) oder spielt die Doppelbelastung bei Studenteltern auf Grund der Kinderbetreuung eine Rolle? Für die Hochschulen ist bei der Zulassung von Studierenden von Bedeutung, inwieweit die Noten der Hochschulzugangsberechtigung geeignete Indikatoren anschließend guter Studienabschlüsse sind.

Diese Aspekte des Hochschulstudiums sind der Ausgangspunkt der vorliegenden empirischen Untersuchung. Sie basiert auf einer 2011 durchgeführten Online-Umfrage, bei der ehemalige Studierende (Alumni) des Fachbereichs Betriebswirtschaft (BW) der Ernst-Abbe-Fachhochschule (EAFH) Jena befragt wurden.

Den einleitenden Fragen entsprechend stehen die folgenden Problemstellungen im Fokus der Arbeit. Sind Entscheidungen der Studierenden, wie die Wahl der angebotenen Schwerpunkte und die Einhaltung oder Überschreitung der Regelstudienzeit, relevant für den Studienerfolg? Inwieweit spielt das Alter des Studierenden eine Rolle? Welche Auswirkungen hat die Bologna-Reform mit ihren neuen Studienabschlüssen auf die Abschlussnoten? Haben sich die Abschlussnoten in den letzten 15 Jahren tatsächlich immer weiter verbessert? Existiert ein Zusammenhang zwischen der Schulnote als Auswahlkriterium für die Zulassung zum Numerus-Clausus-Fach Betriebswirtschaftslehre (BWL) und dem Studienerfolg?

1. Aktueller Forschungsstand

Eine größere Zahl von empirischen Untersuchungen in Deutschland befasst sich mit den Auswirkungen einzelner Faktoren auf den Studienerfolg. Insbesondere die drei Untersuchungen von Erdel (2010), Jirjahn (2007) und Mosler/Savine (2004) werden in der vorliegenden Arbeit als Referenz herangezogen, da diese ebenfalls die Determinanten des Studienerfolgs in wirtschaftswissenschaftlichen Fachrichtungen thematisieren.

Ein Problem der Analyse ist, dass verschiedene Indikatoren für den Erfolg eines Studiums existieren. Der Erfolg kann sich auf die Noten oder die Dauer des Studiums beziehen und dabei jeweils auf unterschiedliche Phasen des Studiums (bspw. Grundausbildung oder erworbenen akademischen Abschluss). Hinsichtlich der Länge des Studiums ist es möglich auf die Einhaltung der Regelstudienzeit oder auf die absolute Länge des Studiums abzustellen (vgl. Erdel 2010: 12; Jirjahn 2007: 287; Mosler/Savine 2004: 6). Schließlich ist auch das Erreichen eines Abschlusses unabhängig von der Note oder der Studiendauer ein denkbares Erfolgskriterium (BMFSFJ 2004: 10).

Auch hinsichtlich der unabhängigen Variablen existieren unterschiedliche Ansätze. Die in zahlreichen Studien untersuchten Determinanten des Studienerfolgs sind die Schulabschlussnote, das Alter und das Geschlecht. Weitere relevante Variablen sind die vorherige Berufstätigkeit und die Elternschaft der Studierenden. Ebenso werden in einschlägigen empirischen Untersuchungen in Deutschland folgende Einflussfaktoren diskutiert: Sprachbarrieren, erfasst mittels der Staatsangehörigkeit (Erdel 2010: 36-37; Mosler/Savine 2004: 6), der soziale Hintergrund des Elternhauses (Erdel 2010: 40; Jirjahn 2007: 290) und die Studiendauer (Erdel 2010: 48; Mosler/Savine 2004: 6)

Die empirischen Ergebnisse lassen sich (zum Teil) auch theoretisch aus ökonomischen Ansätzen ableiten. Die Schulnote kann erstens auf Grund der Signalling-Theorie von Spence (1973) im Zusammenhang mit der Studienabschlussnote stehen. Danach hat die Schulnote vor allem eine Selektionsfunktion und signalisiert den Hochschulen, dass es sich um einen leistungsfähigen Studierenden handelt. Dies wird praktisch in der Auswahl der Studienbewerber anhand der Noten der Hochschulzugangsberechtigung umgesetzt und gilt für das Studium der BWL an der EAFH Jena, das seit 1996 ein Numerus-Clausus beschränktes Fach ist. Eine Abhängigkeit der Studienabschlussnote von der Schulnote ist zweitens aus der Humankapitaltheorie von Becker (1993) deduzierbar. Eine gute Schulabschlussnote resultiert, wenn auf Grund der Leistungsfähigkeit und

Lernbereitschaft ein hoher Humankapitalstock bei einem Studierenden vorhanden ist. Dieser sollte auch im Studium eine höhere Rendite in Form einer besseren Studienabschlussnote abwerfen.

Demgegenüber ist aber zu berücksichtigen, dass in den letzten Jahren immer wieder diskutiert wird, ob etwa das Abitur als Hochschulzugangsberechtigung überhaupt noch aussagekräftig ist. Seitens der Hochschulen und insbesondere der Hochschullehrer werden eine zunehmende Studienunfähigkeit der Studienbewerber und eine abnehmende Qualität des Abiturs beklagt. Die Schulabschlussnote sollte dann keinen Einfluss (mehr) auf die Studienabschlussnote besitzen.

Die vorliegende Untersuchung berücksichtigt drei weitere denkbare Determinanten des Studienerfolgs, die in der einschlägigen Literatur in der Regel nicht diskutiert und einbezogen werden.

Dazu gehören erstens die Art und das Jahr des Studienabschlusses. Nach der Art ist zwischen dem Diplom- und dem Bachelor-Abschluss zu unterscheiden, die sich in Jena nach acht bzw. sieben Semestern Regelstudienzeit erreichen ließen bzw. lassen. Hier wird vor allem von den Studierenden oft eine Verschlechterung der Abschlussnote im Bachelor auf Grund der Verringerung der Regelstudienzeit vermutet. Die konträre Annahme, dass an den deutschen Hochschulen eine Tendenz zu immer besseren Abschlussnoten existiert, wird bspw. vom Wissenschaftsrat formuliert (Wissenschaftsrat 2012). Die Begründung basiert etwa auf einem rationalen Verhalten der Hochschullehrer (Kühl 2012): Bei steigenden Studierendenzahlen nehmen auch die Prüfungsbelastungen zu und die Zahl möglicher Konfliktfälle mit den bei schlechteren Noten unzufriedenen Studierenden wächst. Die Dozenten vermeiden durch die Vergabe guter und sehr guter Noten Auseinandersetzungen und sparen Zeit.

Zweitens greift der Einflussfaktor „Jahr des Studienabschlusses“ das hochschulpolitische Problem auf, ob im Zeitablauf seit den ersten BWL-Abschlüssen an der EAFH im Jahr 1996 ständig bessere Abschlussnoten (Grade Inflation) zu verzeichnen sind.

Da sich die empirische Analyse auf die BWL-Abschlüsse an der EAFH Jena bezieht, wird drittens ein Spezifikum der Diplom- und Bachelor-Studiengänge des Fachbereichs BW berücksichtigt. In beiden Studiengängen ist die Wahl eines oder zweier Schwerpunktfächer aus insgesamt sieben Vertiefungsgebieten der BWL möglich. Dabei sind bei beiden Abschlüssen pro Schwerpunkt 24 Semesterwochenstunden (SWS) zu belegen. Diese Schwerpunkte reichen von (aus Sicht der Studierenden) eher „leichten“ Fächern (bspw. Marketing oder Personalwirtschaft) bis zu als „schwer“ angesehenen Fächer (bspw. Steuern oder Finanzwirtschaft).

2. Datengrundlage und Hypothesen

2.1. Die zugrundeliegende Primärdatenerhebung

Die Analyse basiert auf Daten, die am Fachbereich BW an der EAFH Jena erhoben worden sind. Es wurden ehemalige Studierende, welche in der Alumni-Datenbank registriert sind, mittels eines Online-Fragebogens kontaktiert. Die Durchführung erfolgte im November und Dezember 2011 (Steinecke 2012). Da es sich um eine Adressdatenbank der Alumni handelt, beziehen sich alle Auswertungen und Aussagen nur auf Studierende, die einen Abschluss in Jena erreicht haben, Studienabbrecher und Studienwechsler sind nicht berücksichtigt. Die Grundgesamtheit aller Absolventen seit dem ersten Abschlussjahr 1996 liegt bei knapp 1300.

Alle mit E-Mail-Adressen erfassten Alumni, dies sind 834, wurden angeschrieben. Davon haben 272 den Fragebogen beantwortet, was einer Rücklaufquote von 32,6 % entspricht. Von den 272 Umfrageteilnehmern absolvierten 219 erfolgreich einen Diplom-, 44 einen Bachelor- und 9 einen Master-Abschluss. Die Werte für die Master-Absolventen wurden bei der Auswertung nicht einbezogen, da hier (noch) zu wenige Datensätze für sichere Aussagen existieren. Der um sie bereinigte Datensatz besteht somit aus 263 Studenten.

Von den ca. 53 % weiblichen und den ca. 47 % männlichen ehemaligen Studenten in der Alumni-Datenbank haben insgesamt 147 weibliche (d.h. 56 %) und 116 männliche (d.h. 44 %) Probanden geantwortet. Diese Geschlechterverteilung stimmt auch mit den Verhältnissen in der Grundgesamtheit aller Absolventen überein. 77 % der Umfrageteilnehmer haben vor Beginn des Studiums die allgemeine Hochschulreife erlangt, während 23 % eine andere Zugangsberechtigung, wie z.B. das Fachabitur, vorweisen können.

Die Abschlussjahrgänge verteilen sich auf den Zeitraum von 1996 bis 2011, die Altersstruktur der Probanden zum Zeitpunkt des Abschlusses reicht von 21 bis 36 Jahren, die angegebenen Schulnoten lagen zwischen 1,0 und 3,5 und die Studienabschlussnoten zwischen 1,1 und 3,7. Bei der Betrachtung der Mittelwerte war ein Durchschnittsproband demnach 26 Jahre alt, hat seine schulische Ausbildung mit einer 2,1 abgeschlossen und erreichte eine Studienabschlussnote von 2,2. Die so ermittelten Werte der Umfrage wurden mit den vorliegenden internen Informationen des Prüfungsamtes am Fachbereich verglichen, woraus sich aber keine Anhaltspunkte für Abweichungen von der Grundgesamtheit ergaben. Außerdem lagen laut Wissenschaftsrat die Durchschnittsnoten von Bachelorabsolventen der EAFH Jena im Jahr 2010 bei 2,2 und die der Diplomabsol-

venten bei 2,3 (Wissenschaftsrat 2012: 136, 139). Auch diese Übereinstimmung spricht dafür, dass der Datensatz keine offenkundigen Verzerrungen aufweist.

Bei 47 % der Studierenden ging dem BWL-Studium eine Berufsausbildung voraus, 83 % hatten mit einem Diplom abgeschlossen und 13 % mit einem Bachelor. Dies spiegelt die Tatsache wieder, dass erst ab Anfang 2010 Bachelorabsolventen die Fachhochschule verlassen haben. 35 % der Studierenden wählten in der Vertiefungsausbildung einen Schwerpunkt und 65 % zwei Schwerpunkte. Die Regelstudienzeit im Diplom- bzw. Bachelorstudiengang wurde von 32 % der Befragten eingehalten, 59 % waren BAföG-Empfänger, aber lediglich 5 % hatten eigene Kinder. Während des Studiums besuchten 41 % der Studierenden Tutorien, 20 % waren als studentische Hilfskraft tätig und fast 70 % gingen einem Nebenjob nach.

2.2. Unabhängige Variablen und abgeleitete Hypothesen

Auf Grundlage der diskutierten empirischen Ergebnisse und theoretischen Überlegungen werden die folgenden fünf Hypothesen untersucht:

- H1:** Je besser die zuvor an der Schule erreichte Abschlussnote, desto besser ist die Note des Studienabschlusses.
- H2:** Je älter der Hochschulabsolvent zum Zeitpunkt des Abschlusses ist, desto besser fällt die Studienabschlussnote aus.
- H3:** Der Studierende erzielt eine bessere Abschlussnote im Studium, wenn
 - H3a:** nur ein Schwerpunkt gewählt und
 - H3b:** die Regelstudienzeit eingehalten wird.
- H4:** Es existieren keine geschlechtsspezifischen Unterschiede im Studienerfolg.
- H5:** Die Abschlussnoten sind umso besser, je zeitlich aktueller der Studienabschluss ist.

Nachfolgend werden die vermuteten Wirkungsrichtungen dieser Einflussfaktoren auf die Abschlussnote begründet.

Schulabschlussnote

Die erwartete Wirkungsrichtung der Schulnote auf die Abschlussnote des Studiums ist positiv. Dies bedeutet, dass eine gute (schlechte) Schulnote zu einer guten (schlechten) Abschlussnote des Studiums führen würde. Diese Behauptung kann darauf gestützt werden, dass Studierende, die bereits in der Schulzeit eine hohe Leistungsfähigkeit zeigten, auch im Studium erfolgreicher sind.

In der Literatur ist man sich weitgehend darüber einig, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der Schulnote und der Abschlussnote des Studiums besteht. Auch in der psychologischen Forschung gilt die Abiturnote als bester Prädiktor für den Studienerfolg.¹

Alter

Ebenfalls einen Einfluss auf die Abschlussnote kann das Alter haben. Mit zunehmendem Alter sind mehr Erfahrungen vorhanden und somit können bessere Abschlussnoten erzielt werden. Weiterhin besteht eine höhere Motivation schneller fertig zu werden und einen guten Abschluss vorzuweisen.

In der Literatur ist man sich allerdings nicht einig über den Zusammenhang zwischen dem Alter und dem erreichten Studienerfolg. Keine Einflüsse des zunehmenden Alters sind als empirische Resultate ebenso vorhanden wie positive aber auch negative Einflüsse (Erdel 2010: 48; Mosler Savine 2004: 6). Letzteres könnte damit zusammenhängen, dass der Schulbesuch länger zurückliegt und in der Konsequenz das Lernen verlernt wurde.

Anzahl der Schwerpunkte und Regelstudienzeit

Es wird angenommen, dass die Anzahl der Schwerpunkte, die man am Fachbereich BW an der EAFH Jena wählen kann, einen Einfluss auf die Abschlussnote haben. Die Anzahl der Schwerpunkte liegt im Regelfall bei zwei, jedoch wird durch die Prüfungsordnung nur ein Schwerpunkt vorgeschrieben. Dann müssen jedoch die fehlenden ECTS Punkte durch Wahlpflichtmodule ausgeglichen werden, welche aus einem relativ großen Angebot frei wählbar sind. Dadurch kann sich ein Student nur die für ihn leichter zu bewältigenden Fächer aussuchen, in denen er bessere Noten erhält, was auch die Abschlussnote verbessert. Demnach wird vermutet, dass die Wahl nur eines Schwerpunktes im negativen Zusammenhang mit der Abschlussnote steht, diese also verringert (verbessert).

Die Regelstudienzeit gibt die Anzahl der Semester vor, in denen ein erfolgreicher Abschluss nach Studien- und Prüfungsordnung erreicht werden soll. Beim Bachelorabschluss im Fachbereich BW an der EAFH Jena sind dies sieben und beim Diplomabschluss acht Semester. Die Studierenden, die Schwierigkeiten mit den Lernanforderungen haben, müs-

¹ Hell et al. 2008: 133; so ebenfalls Erdel 2010: 19, Jirjahn 2007: 310 und Trapmann et al. 2007: 25

sen deshalb häufig eine oder mehrere Prüfungen wiederholen, was ihr Studium verlängert. Somit wird vermutet, dass die Studenten, die die Regelstudienzeit einhalten, die besseren Noten erreichen.

Tabelle 1: Variablenkodierung

Variable	Beschreibung	Kodierung
Geschlecht (weiblich)	Ausprägungen: männlich oder weiblich	1 = weiblich 0 = männlich
Schulabschlussnote	Abschlussnote des Studierenden in der Schule	
Abitur	Art der Hochschulzugangsberechtigung: Allgemeine Hochschulreife	1 = Abitur 0 = andere Hochschulzugangsberechtigung
Berufsausbildung	vorhergehender beruflicher Abschluss des Studierenden	1 = Ja 0 = Nein
Abschluss (Diplom)	Abschlüsse an der Ernst-Abbe-Fachhochschule Jena: Diplom oder Bachelor	1 = Diplom 0 = Bachelor
Jahr des Abschlusses	Jahr, in welchem der Studierende seinen Abschluss an der Ernst-Abbe-Fachhochschule Jena erreicht hat	
Aktualität	gibt die Aktualität des Abschlusses an Berechnung: Aktualität = Abschlussjahr – 1996	
Alter	Alter des Studierenden bei Abschluss des Studiums	
Ein Schwerpunkt	gibt die Anzahl der Schwerpunktfächer an, die ein Studierender gewählt hat	1 = ein Schwerpunkt 0 = zwei Schwerpunkte
Schwerpunkte	mögliche Schwerpunkte an der EAFH: Steuern, Wirtschaftsrecht, Finanzwirtschaft, Rechnungswesen/Controlling, Personalwirtschaft, Wirtschaftsinformatik und Marketing	Dummyvariablen
Regelstudienzeit	gibt an, ob Abschluss innerhalb der Regelstudienzeit erreicht wurde	1 = eingehalten 0 = überschritten
Tutorien	Besuch von Tutorien	1 = Ja 0 = Nein
studentische Hilfskraft	Tätigkeit des Studierenden als studentische Hilfskraft	1 = Ja 0 = Nein
Nebenjobs	Ausübung eines Nebenjobs während des Studiums	1 = Ja 0 = Nein
BAföG	Erhalt von BAföG	1 = Ja 0 = Nein
Kinder	Betreuung eigener Kinder während des Studiums	1 = Ja 0 = Nein

Geschlechtsspezifische Unterschiede

Zwischen männlichen und weiblichen Studierenden sollte kein Unterschied im Hinblick auf die Studienabschlussnote vorliegen, da für beide Gruppen die Investition in einen guten Studienabschluss gleich wertvoll ist. Dies gilt insbesondere, da geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede (soweit überhaupt vorhanden) mittels der Schulnote erfasst werden.

Zeitpunkt des Studienabschlusses

Es wird davon ausgegangen, dass die Überlegungen und Beobachtungen, die für eine Noteninflation sprechen, richtig sind. Als Indikatoren für diese Hypothese existieren zwei Variablen. Erstens ergibt sich in diesem Fall die Vermutung, dass die Abschlussnote des Bachelor besser ist als die des Diploms. Zweitens sollten unabhängig davon jüngere Abschlüsse tendenziell besser ausfallen als ältere Abschlüsse.

Die verwendeten Variablen einschließlich weiterer Kontrollvariablen werden in Tabelle 1 beschrieben. Handelt es sich um eine Dummyvariablen, so beinhaltet die letzte Spalte deren Kodierung.

3. Regressionsergebnisse

Abhängige Variable ist die erreichte Abschlussnote des Diplom- bzw. Bachelorstudiums am Fachbereich BW der EAFH Jena. Die Spezifikationen der Regressionsgleichungen finden sich in Tabelle 2. Bei der Interpretation ist zu beachten, dass ein negativer (positiver) Regressionskoeffizient die Abschlussnote verringert (erhöht) und damit verbessert (verschlechtert). Als brauchbar eingestuft werden Werte auf einem Signifikanzniveau von 5 %.

Das erste Modell bezieht nur die sieben unabhängigen Variablen der im Kapitel 2.2 aufgestellten Hypothesen ein. In Modell 2 ist die Spezifikation um die Variablen Abitur, Tutorienbesuch, Tätigkeit als Hilfskraft, Nebenjob, BAföG-Empfang und eigene Kinder erweitert. Im Modell 4 wurden zusätzlich alle Einzelschwerpunkte und möglichen Schwerpunkt-kombinationen ergänzt, ohne die Dummyvariablen in der Tabelle einzeln auszuweisen.

Alle drei Modelle sind hoch signifikant mit Irrtumswahrscheinlichkeiten von unter 5 %. Modell 2 erzielt das höchste korrigierte R^2 von 0,16. Eine Überprüfung der Voraussetzungen der Regressionsanalyse erfolgt im Hinblick auf Heteroskedastie, die Angemessenheit der linearen Modell-

Tabelle 2: Determinanten der Abschlussnote

Variable	Modell 1 (OLS)			Modell 2 (OLS)			Modell 3 (OLS robust)			Modell 4 (OLS)			Modell 5 (LAD)		
	Koeff.	t-Wert	Sig.	Koeff.	t-Wert	Sig.	Koeff.	t-Wert	Sig.	Koeff.	t-Wert	Sig.	Koeff.	t-Wert	Sig.
Schulnote	0,18	3,54	0,00	0,24	4,38	0,00	0,24	4,49	0,00	0,23	3,93	0,00	0,23	4,85	0,00
Alter	-0,003	-0,28	0,78	0,004	0,34	0,74	0,004	0,29	0,77	0,003	0,26	0,79	0,001	0,10	0,92
Ein Schwerpunkt	0,12	2,03	0,04	0,12	2,01	0,045	0,12	1,77	0,08	-	-	-	0,14	2,85	0,01
Regelstudienzeit	-0,25	-4,33	0,00	-0,23	-4,16	0,00	-0,23	-4,67	0,00	-0,22	-3,61	0,00	-0,29	-6,13	0,00
Abschluss	-0,04	-0,49	0,63	-0,06	-0,69	0,49	-0,06	-0,79	0,43	-0,03	-0,36	0,72	-0,05	-0,71	0,48
Aktualität	-0,01	-1,75	0,08	-0,01	-1,42	0,16	-0,01	-1,23	0,22	-0,01	-0,68	0,50	-0,004	-0,53	0,60
Geschlecht (weiblich)	0,08	1,42	0,16	0,10	1,83	0,07	0,10	1,95	0,053	0,10	1,59	0,11	0,09	1,79	0,07
Abitur	-	-	-	-0,15	-2,08	0,04	-0,15	-2,19	0,03	-0,16	-2,20	0,03	-0,17	-2,83	0,01
Berufsausbildung	-	-	-	-0,11	-1,70	0,09	-0,11	-1,73	0,09	-0,11	-1,54	0,12	-0,08	-1,46	0,15
Tutorien	-	-	-	-0,05	-0,85	0,40	-0,05	-0,89	0,37	-0,08	-1,30	0,20	-0,09	-1,74	0,08
Hilfskraft	-	-	-	-0,21	-3,27	0,00	-0,21	-3,64	0,00	-0,20	-2,89	0,00	-0,16	-2,86	0,01
Nebenjob	-	-	-	0,06	1,01	0,31	0,06	1,07	0,29	0,08	1,39	0,17	0,08	1,61	0,11
BAföG	-	-	-	0,04	0,74	0,46	0,04	0,74	0,46	0,07	1,27	0,20	0,09	1,93	0,06
Kinder	-	-	-	-0,09	-0,82	0,41	-0,09	-0,56	0,57	-0,12	-0,94	0,35	-0,16	-1,72	0,09
Dummies Schwerpunkte*		Nein			Nein			Nein			Ja			Nein	
Konstante		2,09			1,93			1,93			1,58			1,92	
(korr.) R ² /Pseudo R ²		0,12			0,16			0,21			0,16			0,13	
F-Test		6,04			4,68			6,29			2,30			-	
Sig.		0,00			0,00			0,00			0,00			-	

* alle Einzelschwerpunkte und Schwerpunktkombinationen wurden einbezogen (insgesamt 24 Dummies)

spezifikation und Multikollinearität der verwendeten Variablen. Tests auf Heteroskedastie führen nicht zu eindeutigen Aussagen. Der verwendete White-Test kommt in verschiedenen Varianten zu differierenden Ergebnissen

Im Modell 3 der Tabelle 2 sind daher die gegen Heteroskedastie robusten Standardfehler und entsprechenden Signifikanzniveaus ausgewiesen. Für die Überprüfung der linearen Modellspezifikation wird der Ramsey-Test verwendet. Danach muss der spezifizierte Ansatz nicht abgelehnt werden. Die Variance Inflation (VIF)-Werte dienen zur Klärung möglicher Multikollinearität. Da sie für alle Variablen unter 5 liegen (das Maximum beträgt 2,14 für die Variable „Aktualität“) ergeben sich auch diesbezüglich keine Probleme. Ergänzend, als Modell 5 in der Tabelle 2 wiedergegeben, wurde eine Quantilsregression in Form einer Medianregression (Least absolute deviations LAD) durchgeführt, um die Empfindlichkeit der Ergebnisse gegenüber einzelnen Beobachtungen zu kontrollieren (Wooldridge 2009: 331). Außerdem erfolgte – allerdings nicht in Tabelle 2 enthalten – eine zusätzliche Aufnahme der quadrierten Werte aller metrischen Variablen (Schulnote, Aktualität und Alter). Auch dies führte zu keinen abweichenden Resultaten. Im Überblick verdeutlichen die Ergebnisse der Tabelle 2 insgesamt eine hohe Stabilität der Koeffizientenschätzungen und ihrer Signifikanzniveaus hinsichtlich unterschiedlicher Spezifikationen und Schätzverfahren.

Die aufgestellte Hypothese, dass bessere Schulnoten zu besseren Abschlussnoten führen, kann nicht abgelehnt werden. Dieses Ergebnis ist über alle untersuchten Modelle auf dem 5%-Niveau signifikant (Variable „Schulnote“). Damit bestätigen sich auch die empirischen Ergebnisse anderer Studien. Das Alter ist hingegen in keinem der untersuchten Modelle signifikant und übt keinen Einfluss auf die erzielte Abschlussnote aus (Variable „Alter“). Hypothese 2, dass ältere Studenten bessere Noten erzielen, ist somit abzulehnen.

Hypothese 3a muss ebenfalls abgelehnt werden. Die Wahl nur eines Schwerpunktes führt nicht wie erwartet zu einer besseren Abschlussnote im Studium, sondern verschlechtert diese sogar. Dabei liegt die Irrtumswahrscheinlichkeit der verschiedenen Regressionen fast immer unter 5 % (Variable „Ein Schwerpunkt“). In der Literatur ist keine weitere Erklärung für den Einfluss der Schwerpunktzahl zu finden, da diese Determinante nicht einbezogen wird

Darüber hinaus ergibt sich, dass zwischen allen möglichen Schwerpunktkombinationen keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der er-

reichten Abschlussnoten existieren.¹ Bestätigt werden kann Hypothese 3b. Bei Einhaltung der Regelstudienzeit wird eine bessere Studienabschlussnote erzielt. Das Ergebnis ist über alle untersuchten Modelle stabil und auf dem 5-%-Niveau signifikant (Variable „Regelstudienzeit“). Auch Mosler/Savine und Jirjahn bestätigten dies. Sie ermittelten, dass Langzeitstudenten tendenziell schlechtere Noten erzielen (Mosler/Savine 2004: 6; Jirjahn 2007: 310). Zwischen Frauen und Männern ist kein Unterschied festzustellen: Die Variable „Weiblich“ ist durchgehend auf dem 5-%-Niveau nicht signifikant. Hypothese 4 ist daher beizubehalten. Dies stimmt mit der vorliegenden eindeutigen empirischen Erkenntnislage überein.²

Hypothese 5 ist auf der Grundlage beider Indikatoren nicht zu bestätigen. Zwar sind die Vorzeichen der Koeffizientenschätzungen beider Variablen durchgehend negativ. Die vermutete Einflussrichtung ist insoweit gegeben. Es existiert aber kein signifikanter Unterschied zwischen den Abschlussnoten im Diplom- und Bachelorstudiengang (Variable „Abschluss“), d.h. die Nullhypothese ist nicht abzulehnen. Auch der Zeitpunkt des Erwerbs des Abschlusses (Variable „Aktualität“) hat keinen signifikanten Einfluss. Eine nachweisbare Verbesserung (oder auch Verschlechterung) der Abschlussnoten ist daher bei Einbezug anderer relevanter Einflussfaktoren nicht festzustellen. Dieses Ergebnis widerspricht den vorliegenden deskriptiven Analysen in der Literatur.

Neben den unabhängigen Variablen, die auf Grund der postulierten Hypothesen betrachtet wurden, stellte sich ebenfalls eine Tätigkeit als Hilfskraft (Variable „Hilfskraft“) als hoch signifikant heraus. Studentische Hilfskräfte erzielen bessere Abschlussnoten, wie in den Modellen 2 bis 5 zu sehen ist. Dies lässt vermuten, dass überwiegend leistungsstärkere Studierende eine Anstellung an der Fachhochschule erhalten. Außerdem ist die Art der Hochschulzugangsberechtigung von Bedeutung. Studierende mit Abitur (allgemeine Hochschulreife) erzielen auf dem 5-%-Niveau durchgehend bessere Abschlussnoten.

Eine ganze Reihe von weiteren möglichen Kontrollvariablen zeigt dagegen stabil keine auf den üblichen Niveaus signifikanten Zusammenhänge. Dazu gehören die Variablen Nebenjob, Kinder und BAföG-Bezug.

¹ Keine der 24 praktisch relevanten Schwerpunktkombinationen im Modell 4 der Tabelle 2 war auf dem 5-%-Niveau signifikant. Ergänzend wurde dazu eine Varianzanalyse der Schwerpunktkombinationen durchgeführt, die zu dem gleichen Resultat führte (multiple Mittelwertvergleiche nach Bonferroni und Scheffe). Die Ergebnisse werden auf Anfrage von den Autoren zur Verfügung gestellt.

² Meier 2003: 28; Mosler/Savine 2004: 7; Jirjahn 2007: 309

Der soziale Hintergrund der Eltern der Studierenden ist in der Datenerhebung nicht direkt abgefragt worden. Mit der Frage nach dem BAföG-Empfang ergibt sich allerdings indirekt auch dazu eine Feststellung. Der Anspruch auf BAföG hat keinen nachweisbaren Einfluss auf die Abschlussnote, was dafür spricht, dass der soziale Status der Eltern zwar evtl. für die Aufnahme eines Studiums aber nicht für die Abschlussnote wichtig ist. Auch die Schwerpunktombinationen sind – anders als die Zahl der Schwerpunkte – ausnahmslos nicht signifikant.

Kritische Einwände hinsichtlich der Regressionsergebnisse sind unter verschiedenen Aspekten zu diskutieren.

Eine naheliegende Verzerrung ist der Self-selection-(Non-response-) Effekt: Leistungsschwächere Absolventen nehmen an der Umfrage nicht teil, so dass bei Ausschluss dieser Gruppe relevante Einflüsse nicht ermittelbar sind. Allerdings sollte sich das in einer durchschnittlichen besseren Abschlussnote in der Stichprobe im Vergleich zur Grundgesamtheit niederschlagen, was nicht der Fall ist.

Unter den Befragten waren lediglich Studenten, die ihren Abschluss an der EAFH Jena erfolgreich absolvierten und sich in der Alumni-Datenbank registrierten. Demnach sind Studienabbrecher sowie Studienortwechsler im Datensatz nicht enthalten. Eine mögliche Verzerrung könnte sich im Hinblick bspw. auf den fehlenden Einfluss eigener Kinder ergeben: Unter Umständen sind die daraus resultierenden Belastungen so groß, dass überhaupt das Studium aufgegeben wird. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen dann lediglich, dass für die Studierenden, die einen Abschluss machen, keine negativen Auswirkungen auf die Abschlussnote festzustellen sind.

Generell – nicht nur für die unabhängige Variable eigene Kinder – stellt sich das Problem der Endogenität, der als exogen gegeben angenommenen Variablen. Die Entscheidung für das Studium der BWL, die Wahl das Studium trotz Kinder weiterzuführen oder die Wahl eines als „schwer“ angenommenen Schwerpunktes erfolgt unter Berücksichtigung aller Informationen, die der Studierende dazu besitzt. Die Resultate der Regressionsanalysen stellen insoweit ein Gleichgewichtsergebnis des rationalen Handelns der Studierenden dar. Diese werden antizipieren, dass (im Durchschnitt) für sie die Abschlussnote ein zentraler Einflussfaktor für die Chance ist, eine adäquate berufliche Ersteinstellung zu erreichen.

Eine klare Selbsteinschätzung der eigenen Schwächen und Stärken sollte dazu führen, dass der Studierende bspw. die Fächerkombination (Schwerpunkte) wählt, die sicherstellen, dass er (im Durchschnitt) jedenfalls nicht schlechter abschneidet als bei einer anderen eventuell „leichteren“ Fächerkombination. Dies ist zumindest dann plausibel, wenn für den

Studierenden nichts darauf hindeutet, dass ein „schweres“ Fach auf dem Berufsmarkt von den Unternehmen so stark nachgefragt wird, dass trotz schlechterer Noten der Berufseinstieg problemlos möglich ist. Eine analoge Argumentation gilt bezüglich der fehlenden Unterschiede zwischen Frauen und Männern oder der Tatsache, dass das Alter des Studierenden keinen Einfluss ausübt.

Wieso ergeben sich dann in diesem Gleichgewicht trotzdem bestimmte stabile Zusammenhänge für die Variablen „Schulnote“, „Ein Schwerpunkt“, „Regelstudienzeit“ und „Hilfskraft“?

Hinsichtlich der Schulnote ist plausibel, dass der Studierende das Studium der BWL selbst noch nicht unter dem Aspekt der Auswirkungen auf die am Ende zu erwartende Durchschnittsnote wählt. Die höhere Wahrscheinlichkeit eine beruflich attraktive Position mit einem BWL-Studienabschluss zu erhalten, führt dazu, dass sowohl mit einem weniger guten als auch mit einem besseren Schulabschluss ein BWL-Studium aufgenommen wird. Die Auswirkungen der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit der Studierenden werden von diesen erst nach Aufnahme des Studiums bei ihren Entscheidungen berücksichtigt. Wenn dabei prinzipiell die Entscheidung für den Erwerb des BWL-Abschlusses an der EAFH Jena und für eine bestimmte Schwerpunktkombination getroffen worden ist, stehen in der Hauptausbildung, d.h. ab dem vierten Fachsemester, den Studierenden bei gegebener Leistungsfähigkeit im Wesentlichen noch zwei Entscheidungen offen: Die Wahl eines oder zweier Schwerpunkte sowie die Dauer des Studiums.

Für die Schwerpunktwahl gilt, dass sich erfahrungsgemäß fast alle Studierende nach der Grundausbildung dafür entscheiden zwei Schwerpunkte zu belegen. Die Überlegung ist üblicherweise, dass zwei Schwerpunkte die Berufsaussichten erhöhen, obwohl die gleichzeitige Belegung zweier Schwerpunkte deutlich höhere Anforderungen an die Studierenden stellt. Eine mögliche Ursache für die oben ermittelte Abweichung von der vermutenden Wirkungsrichtung ist, dass ein Schwerpunkt vom Studierenden aufgegeben wird, wenn er das Bestehen des Studiums gefährdet.³ Leistungsschwächere Studierende wechseln dann von zwei Schwerpunk-

³ Bei zwei gewählten Schwerpunkten kann der Studierende einen von beiden aufgeben und stattdessen im Umfang von 24 SWS Wahlpflichtfächer wählen. Bei diesem sogenannten „Auflösen“ eines Schwerpunktes kann der Studierende sich bereits abgelegte Leistungsnachweise dieses Schwerpunktes als Wahlpflichtfächer anerkennen lassen. In seinem Entscheidungskalkül kann er also zunächst ohne Nachteile zwei Schwerpunkte wählen und dann problemlos auf einen Schwerpunkt wechseln, wenn er feststellt, dass zwei Schwerpunkte zu anspruchsvoll für ihn sind.

ten auf einen Schwerpunkt. Die negative Auswirkung auf die Abschlussnote resultiert also nicht aus höheren Anforderungen bei nur einem Schwerpunkt, sondern ergibt sich aus der Selbstselektion schwächerer Studierender, die im Laufe der Hauptausbildung für nur einen Schwerpunkt optieren.

Die Einhaltung der Regelstudienzeit und die Tätigkeit als studentische Hilfskraft verbessern beide *ceteris paribus* die Abschlussnote. Der positive Zusammenhang von Einhaltung der Regelstudienzeit und Abschlussnote kann ebenfalls darauf zurückgeführt werden, dass leistungsstärkere Studierende sowohl bessere Abschlussnoten erreichen als auch die vorgegebene Fachsemesterzahl einhalten. Die Tätigkeit als studentische Hilfskraft ist als tatsächlich exogene Variable aufzufassen, die sich insoweit der Entscheidung des rational handelnden Studierenden – zumindest wenn er leistungsschwächer ist – entzieht. Die Interpretation ist aber auch dann nicht eindeutig. Direkt kausal ergibt sich ein Zusammenhang, wenn Hochschullehrer dazu tendieren, den studentischen Hilfskräften auch bessere Noten zu geben. Plausibler ist aber, dass auch die Tätigkeit als studentische Hilfskraft eine Indikatorvariable für die nicht direkt messbare höhere Leistungsfähigkeit eines Studierenden darstellt.

Beide Variablen „Regelstudienzeit“ und „Hilfskraft“ deuten dann darauf hin, dass die Leistungsfähigkeit eines Studierenden nicht komplett von der Schulabschlussnote abgebildet wird. Andere Dimensionen der Leistungsfähigkeit, wie bspw. Motivation und BWL-spezifische Kompetenzen, blendet die Schulnote aus.

4. Fazit

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass tendenziell eine bessere Abschlussnote erzielt wird, wenn der Student in der Schule gut war, zwei Schwerpunkte gewählt hat, die Regelstudienzeit einhielt und als studentische Hilfskraft tätig war. Ohne Einfluss sind dagegen das Geschlecht, das Alter, die Art (Diplom oder Bachelor) sowie das Jahr des Studienabschlusses.

Eine Reihe von hochschulpolitischen Schlussfolgerungen liegt nahe. Die „Studierenden in der Regelstudienzeit“ sind eine Steuerungsgröße der Kultusministerien im Rahmen der leistungs- und belastungsbasierten Mittelverteilung an die Hochschulen. Es zeigt sich in der Analyse, dass eher leistungsschwächere Studierende eine längere Studienzeit aufweisen. Die längeren Studienzeiten scheinen insoweit nicht das Ergebnis „überfrachteter“ Studiengänge oder schlechter Organisation der Studiengänge durch die Hochschule zu sein. Sie ergeben sich vielmehr aus vorliegen-

den Problemen auf Seiten der Studierenden, die für die Hochschulen nur sehr bedingt beeinflussbar sind (Winston 1999). Dies spricht dafür, diese Größe eben nicht als Steuerungsgröße der Mittelverteilung einzusetzen.

Keine Auswirkungen auf den Erfolg des Studiums – erfasst mittels der Abschlussnoten – hat die Art des Abschlusses. Die Umbenennung und Umgestaltung der Studienabschlüsse im Rahmen der Bologna-Reform haben in dieser Hinsicht nicht die zum Teil befürchteten negativen Auswirkungen gehabt. Ob dies bei der Verkürzung des Studiums von acht Fachsemestern im Diplom auf sieben Fachsemester im Bachelor auf eine optimierte Studienausgestaltung oder auf eine Reduzierung der Anforderungen zurückgeht, kann allerdings hier nicht geklärt werden.

Gesellschaftspolitisch relevant ist, dass weder das Alter, noch das Geschlecht oder eine vor dem Studium liegende Berufsausbildung einflussreich sind. Die Öffnung der Hochschulen für ein Studium im Rahmen einer tertiären Ausbildungs- und Weiterbildungsphase nach erfolgter Berufsausbildung ist insoweit im Hinblick auf die erreichten Noten nicht nachteilig. Es ist aber noch einmal darauf hinzuweisen, dass sich diese Aussagen nur auf Studierende beziehen, die ihr Studium an der EAFH Jena nicht abgebrochen haben. Außerdem ist festzustellen, dass mit dem Abitur, d.h. der allgemeinen Hochschulreife, eine bessere Abschlussnote erzielt wird.

Eine Reihe der vorliegenden Ergebnisse sind für die Hochschulen von Bedeutung. Die Verwendung der Note der Hochschulzugangsberechtigung als Auswahlkriterium ist sinnvoll, da auf diese Weise mit hoher Wahrscheinlichkeit ein ebenfalls guter Studienabschluss prognostizierbar ist. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass bei gleicher Eingangsnote weitere Faktoren relevant sind: Das Engagement, die Kreativität und weitere nicht mittels der Schulnote erfasste Komponenten der Leistungsfähigkeit eines Studierenden werden erst im Studium offenbar und schlagen sich im Einfluss der Variablen „Tätigkeit als studentische Hilfskraft“ und „Studium in der Regelstudienzeit“ nieder.

Literatur

- Becker, Gary S. (1993): Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education, Third Ed., Chicago
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2004): Elternschaft und Ausbildung; URL: http://www.bmfsfj.de/Redaktion_BMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/elternschaft-und-ausbildung-langfassung,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf, Zugriff am 01.08.2012
- Erdel, Barbara (2012): Welche Determinanten beeinflussen den Studienerfolg? Eine empirische Analyse zum Studienerfolg der ersten Kohorte der Bachelorstudenten in der Assessmentphase am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Friedrich-

- Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; URL: http://www.sozioogie.wiso.uni-erlangen.de/publikationen/berichte/b_10-02.pdf, Zugriff am 25.07.2012
- Hell, Benedikt; Linsner, Manuela; Kurz, Günther (2008): Studienverlaufsuntersuchungen an der Hochschule Esslingen – Teil 2: Prognose des Studienerfolgs; in: Rentschler, Michael; Voss, Hans-Peter (Hrsg.): Report - Beiträge zur Hochschuldidaktik Band 42, Aachen: Shaker Verlag, 132-177
- Jirjahn, Uwe (2007): Welche Faktoren beeinflussen den Erfolg im wirtschaftswissenschaftlichen Studium?; in: Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, 59 (3), 286-313
- Kühl, Stefan (2012): Nichtangriffspakte an den Hochschulen, Weswegen die Noten an den Hochschulen immer besser werden, Working Paper 5/2012, Universität Bielefeld; URL: http://www.uni-Bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/pdf/Stefan-Kuehl-Working-Paper-5_2012-Nichtangriffspakte-an-den-Hochschulen-Endfassung-21112012.pdf, Zugriff am 04.04.2013
- Meier, Bernd-Dieter (2003): Ist der Erfolg im Jurastudium vorhersagbar? Empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen Schulnoten und Abschneiden im Ersten Juristischen Staatsexamen, in: Beiträge zu Hochschulforschung, 25 (4), 18-35
- Mosler, Karl; Savine, Alexandre (2004): Studienaufbau und Studienerfolg von Kölner Volks- und Betriebswirten im Grundstudium; URL: <http://www.wisostat.uni-koeln.de/Forschung/Papers/koelse0401.pdf>, Zugriff am 25.07.2012
- Schnell, Rainer; Hill, Paul; Esser, Elke (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung, 8. Auflage, München
- Spence, Michael (1973): Job Market Signaling; in: Quarterly Journal of Economics, 87 (3), 355–374
- Steinecke, Ariane (2012): Einflussfaktoren auf die Abschlussnoten von Studierenden des Fachbereichs Betriebswirtschaft an der Fachhochschule Jena
- Trapmann, Sabrina; Hell, Benedikt; Weigand, Sonja; Schuler, Heinz (2007): Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse; in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 21 (1), 11-27
- Winston, Gordon (1999): Subsidies, Hierarchies and Peers: The Awkward Economics of Higher Education, in: Journal of Economic Perspectives, 13, 13-36
- Wissenschaftsrat (2012): Prüfungsnoten an Hochschulen im Prüfungsjahr 2010; URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2627-12.pdf>, Zugriff am 21.12.2012
- Wooldridge, Jeffrey M. (2009): Introductory Econometrics – A Modern Approach, Fourth Ed., o.O.

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion: Daniel Hechler

Institut für Hochschulforschung, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg
<http://www.diehochschule.de>

Kontakt:

Redaktion: Tel. 03491/87 62 090, Fax: 03491/466 255;

eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de

ISSN 1618-9671, ISBN: 978-3-937573-37-3

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich dem Transfer hochschulforscherischen Wissens in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: <http://www.diehochschule.de> >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (www.hof.uni-halle.de). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack (Direktion) und Anke Burkhardt (Geschäftsführung). Durch einen Kooperationsvertrag ist HoF mit dem WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg (www.wzw-lsa.de) verbunden.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatter“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm) und die Schriftenreihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“ bei der Akademischen Verlagsanstalt Leipzig. Ein quartalsweise erscheinender HoF-Newsletter kann unter <http://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews> abonniert werden.

*Umschlagseite: Jacob-und-Wilhelm-Grimm-Zentrum der Humboldt-Universität zu Berlin,
Fotografie: Stefan Heidemann (Berlin), www.modigrafie.de
Cartoon Umschlagrückseite: Dirk Meissner, Köln*

FORUM

Tobias Sander:

Hochschule und soziale Ungleichheit. Ein Überblick mit Anregungen5

Tobias Peter:

Governing by Excellence. Karriere und Konturen
einer politischen Rationalität des Bildungssystems.....21

Stefanie Giese; Franziska Otte;

Matthias-Wolfgang Stoetzer; Christian Berger:

Erfolgreich studieren in betriebswirtschaftlichen Studiengängen.
Eine empirische Analyse der Einflussfaktoren.....40

Jan Fendler; Eva Burmeister:

Konzeption eines lernerorientierten hochschuldidaktischen
Qualifikationsprogramms „Basic“.....56

Jan-Christoph Rogge; Tim Flink; Simon Roßmann; Dagmar Simon:

Auf Profilsuche. Grenzen einer ausdifferenzierten Hochschullandschaft68

Ewald Scherm:

Die „unternehmerische“ Universität:
Vom Reformleitbild zum Managementalltag.....85

Heinke Röbbken; Marcel Schütz:

Hochschulräte. Eine empirische Bestandsaufnahme
ihrer Zusammensetzung96

GESCHICHTE

Martin Morgner:

Erfahrungen einer Recherche. Zur differenzierten Betrachtung
und Aufklärung von studentischer politischer Opposition
an DDR-Hochschulen nach 1961 109

Christian Siegel:

Die Kunstsammlung der Hochschule Merseburg.
Erbe, Tradition und Zukunftsvision 123

PUBLIKATIONEN

Peter Kossack, Uta Lehmann, Joachim Ludwig:
Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung
(*Sarah Schmid*) 137

Peer Pasternack; Daniel Hechler:
Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen
in Ostdeutschland seit 1945 142

Autorinnen & Autoren 161

Autorinnen & Autoren

Christian Berger, B.A., Masterstudent am Fachbereich Betriebswirtschaft an der Ernst-Abbe-Fachhochschule Jena. eMail: Christian.Berger@stud.fh-jena.de

Eva Burmeister, Dr. phil., Schulleiterin des Angergymnasiums Jena und ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena, eMail: schulleiter@angergymnasium.jena.de

Jan Fendler Dr. phil. Hochschuldidaktiker an der FH Kaiserslautern und ehemaliger Projektkoordinator des Universitätsprojekts LehreLernen an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, eMail: jan.fendler@fh-kl.de

Tim Flink, Dipl. Pol., wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Forschungsgruppe Wissenschaftspolitik am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. eMail: tim.flink@wzb.eu

Stefanie Giese, B.A., Masterstudent am Fachbereich Betriebswirtschaft an der Ernst-Abbe-Fachhochschule Jena. eMail: Stefanie.Giese@stud.fh-jena.de

Daniel Hechler M.A., Forschungsreferent am WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg. eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Martin Morgner, Dr. phil., Historisches Institut der Friedrich-Schiller-Universität Jena. eMail: martin.morgner@uni-jena.de

Franziska Otte, B.A., Masterstudent am Fachbereich Betriebswirtschaft an der Ernst-Abbe-Fachhochschule Jena. eMail: Franziska.Otte@stud.fh-jena.de

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Wissenschaftlicher Leiter WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; <http://www.peer-pasternack.de>

Tobias Peter, Dr. rer. pol., Institut für Soziologie, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, DFG-Forscherguppe „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“ (FOR 1612). eMail: tobias.peter@soziologie.uni-freiburg.de

Heinke Röbbken, Prof. Dr. rer. pol., Dipl.-Ök., Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. eMail: heinke.roebken@uni-oldenburg.de

Jan-Christoph Rogge M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Soziologie, Technische Universität Berlin sowie Gastwissenschaftler in der Forschungsgruppe Wissenschaftspolitik am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. eMail: jan-christoph.rogge@tu-berlin.de

Simon Roßmann, Dipl. Soz., wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Forschungsgruppe Wissenschaftspolitik am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. eMail: simon.rossmann@wzb.eu

Tobias Sander, Dr. phil., Leiter des Bereichs Studium und Lehre an der Hochschule Hannover. eMail: tobias.sander@fh-hannover.de

Ewald Scherm, Univ.-Prof. Dr., Lehrstuhl für BWL, insb. Organisation und Planung an der FernUniversität in Hagen. eMail: Lehrstuhl.Scherm@FernUni-Hagen.de

Sarah Schmid M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung (HoF) Halle-Wittenberg. eMail: sarah.schmid@hof.uni-halle.de

Marcel Schütz M.A., Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. eMail: marcel.schuetz@uni-oldenburg.de

Christian Siegel, Dipl. Restaurator, Lehrkraft für besondere Aufgaben (Bereich Künstlerische Grundlagen) an der Hochschule Merseburg. eMail: christian.siegel@hs-merseburg.de

Dagmar Simon, Dr. rer. pol., Leiterin der Forschungsgruppe Wissenschaftspolitik am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). eMail: dagmar.simon@wzb.eu

Matthias-Wolfgang Stoetzer, Prof. Dr. rer. oec., Professor für Volkswirtschaftslehre an der Ernst-Abbe-Fachhochschule Jena. eMail: Matthias.Stoetzer@fh-jena.de