

Interventionen zur Förderung studienrelevanter Kompetenzen

Empirische Befunde zu studentischen Nachfragetypen und Studienerfolg

Nadine Syring
Magdeburg

Um im Wettbewerb um Ressourcen, Humankapital und Legitimität erfolgreich zu sein, ist ein Wandel der Hochschulen notwendig. Neben der Digitalisierung und dem lebenslangen Lernen (Ehlers 2018) führt die Forderung nach mehr Hochschulbildung zu einer zunehmenden Heterogenität der Studierendenschaft, sowohl in Bezug auf die Zugangsberechtigung als auch auf andere Merkmale (Middendorff 2015). Trotz steigender Herausforderungen wird die Heterogenität der Studierenden als Chance erkannt, und ihre Bedürfnisse und Voraussetzungen rücken in den Vordergrund (Semke 2015).

Die Erhöhung der Studienanfänger.innenquote an Hochschulen geht mit steigenden Studienabbruchquoten einher, die seit Jahren bei etwa 30 Prozent liegen (Oberhofer 2002; Heublein et al. 2014; Erpenbeck/Sauter 2019). Nicht-traditionelle Studierende, wie solche ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung oder aus nichtakademischen Haushalten und niedrigeren Einkommenschichten, sind dabei besonders von Studienabbrüchen betroffen (Taniguchi/Kaufmann 2005; Tinto 2006; Engle/Tinot, 2008). Studienabbrüche werden von Hochschulen als wirtschaftlicher Schaden betrachtet und von den Betroffenen oft als persönliche Niederlage empfunden (Berens 2021).

Die Erhöhung der Studienanfänger.innenquote an Hochschulen geht mit steigenden Studienabbruchquoten einher, die seit Jahren bei etwa 30 Prozent liegen (Oberhofer 2002; Heublein et al. 2014; Erpenbeck/Sauter 2019). Nicht-traditionelle Studierende, wie solche ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung oder aus nichtakademischen Haushalten und niedrigeren Einkommenschichten, sind dabei besonders von Studienabbrüchen betroffen (Taniguchi/Kaufmann 2005; Tinto 2006; Engle/Tinot, 2008). Studienabbrüche werden von Hochschulen als wirtschaftlicher Schaden betrachtet und von den Betroffenen oft als persönliche Niederlage empfunden (Berens 2021).

Gezielte Interventionen, die studienrelevante Kompetenzen fördern, werden eingesetzt, um die Studienabbruchquote zu senken, die Studierendauer zu verkürzen und die Studienleistungen zu verbessern (Zeptke/Leach 2005). Der Qualitätspakt Lehre, der zwischen 2011 und 2020 Bundesmittel in Höhe von zwei Milliarden Euro bereitstellte, unterstützt die Entwicklung von Betreuungskonzepten und die Verbesserung der Lehrqualität. Ein Großteil der geförderten Projekte (111 von 253) zielt dabei auf heterogene Studierendengruppen ab, was die Bedeutung von Maßnahmen und Interventionen für spezifische Zielgruppen betont.

Derzeit werden solche Maßnahmen entweder flächendeckend für alle Studierenden zu bestimmten Zeitpunkten im Studienverlauf angeboten oder ihre Nutzung basiert hauptsächlich auf der Eigeninitiative der Studierenden (Mergner et al. 2015). Der Erfolg dieser Maßnahmen hängt somit von der individuellen Wahrnehmung und Teilnahmebereitschaft der Studierenden ab. Die Passfähigkeit zwischen den Maßnahmen und den individuellen Bedarfen der Studierenden ist daher ein zentraler Erfolgsfaktor (Behrens 2021). Der aktuelle Stand der Forschung zeigt, dass eine ausreichende empirische Grundlage für die evidenzbasierte Entwicklung und Steuerung kompetenzfördernder Interventionen in Bezug auf verschiedene Aspekte jedoch aktuell noch nicht gegeben ist (Bosse/Mergner 2019).

Im Folgenden werden daher auf Grundlage von Daten eines Studierendenpanels der Technischen Hochschule Brandenburg verschiedene Nachfragetypen empirisch mit Hilfe einer Multilevel Latent Class Analysis (MLLCA) ermittelt und mit Studienerfolgsindikatoren kombiniert. Die Ergebnisse liefern nicht nur einen Beitrag zur aktuellen Diskussion über die Heterogenität der Studierenden und ihre Auswirkungen auf die Hochschulbildung, sondern ermöglichen auch praktische Empfehlungen in Bezug auf die Gestaltung von Interventionen, die Hochschulen dabei unterstützen können, auf diese Veränderungen ressourcenschonend zu reagieren und allen Studierenden eine qualitativ hochwertige Bildung zu bieten.

1. Theoretische Ausgangspunkte zu kompetenzfördernden Maßnahmen und Nachfragetypen

Die Kompetenzentwicklung im Bildungskontext betont die Akteure und ihre Selbstorganisation. Im Gegensatz zur Qualifikation zielt die Kompetenzbildung auf selbstorganisierte Handlungsfähigkeit ab. Es gibt keine einheitliche Definition des Kompetenzbegriffs, obwohl er im Bildungsbereich, spätestens mit der Bologna-Reform 1999, an Bedeutung gewinnt. Hochschulen müssen sich auf eine Kompetenzorientierung umstellen, indem sie Wissens- und Qualifizierungsziele durch Kompetenzziele ersetzen. Dies erfordert disziplinübergreifendes und problemlösungsorientiertes Lernen sowie eine Umschichtung von Ressourcen. Die Förderung von Kompetenzen und die Erfassung von Selbstreguliertem Lernen und Motivation gewinnen an Bedeutung.

Die Heterogenität der Studierenden beeinflusst sowohl den Studieneinstieg als auch die gesellschaftlichen Erwartungen an das Kompetenzprofil, der Absolvent:innen (Ehlers 2018). Um den Bedarf der wirtschaft-

lichen und akademischen Zielgruppen zu decken, fordert Ehlers (2018) eine umfassende Umgestaltung des akademischen Studiums. Da diese Anpassungen jedoch zeitaufwendig sind, ist es in der Übergangsphase wichtig, geeignete Interventionen zur Förderung studienrelevanter Kompetenzen einzuführen. Hochschulen sollten somit bedarfsorientierte Maßnahmen anbieten, die sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen entwickeln und fördern (Mandl/Krause 2001).

Solche Maßnahmen dienen einerseits dazu, fehlende Kompetenzen auszugleichen, und andererseits zukunftsorientierte Kompetenzen zu fördern. Zur Optimierung der Angebotsstruktur in der Studieneingangsphase wird empfohlen, die individuellen Bedürfnisse und die Heterogenität der Studierenden zu berücksichtigen, die Wirksamkeit der Interventionen durch regelmäßige Evaluationen zu überprüfen und die Interventionen entsprechend anzupassen (Falk et al. 2018).

Indem Hochschulen gezielte Programme und Unterstützungsmaßnahmen entwickeln und implementieren, können sie den Studienerfolg und die Zufriedenheit der Studierenden verbessern (Berens 2021). Die Nutzung solcher Maßnahmen durch Studierende wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst, einschließlich persönlicher, soziodemografischer und studienfachbezogener Aspekte (Berens 2021). Maßnahmen, die als unterstützend für die Verbesserung der akademischen Leistung und der Karrierechancen wahrgenommen werden, werden tendenziell stärker nachgefragt (Mandl/Krause 2001).

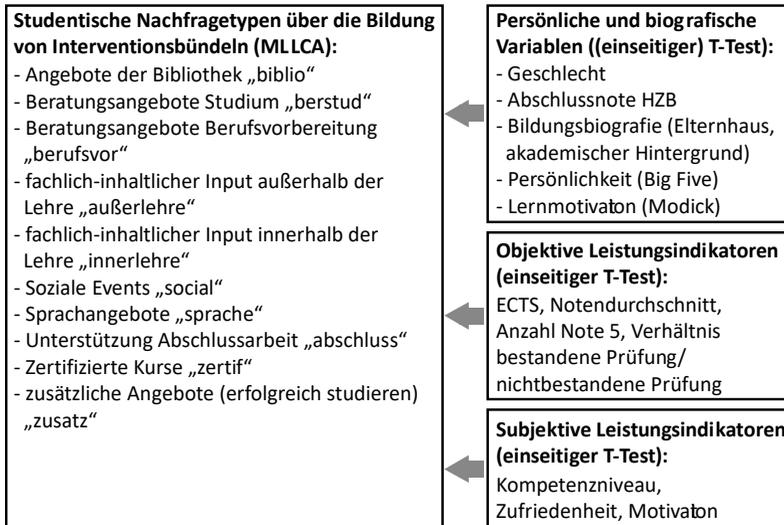
Bosse und Mergner (2019) haben verschiedene Nutzungsformen von Angeboten zur Förderung studienrelevanter Kompetenzen identifiziert. Diese umfassen reaktive, proaktive, aktive und selektive Nutzungsformen. Die proaktive Nutzung, bei der Studierende eigeninitiativ und selbstbestimmt Angebote nutzen, wurde als besonders effektiv angesehen. Die aktive Nutzung zeichnet sich durch eine frühzeitige und kontinuierliche Inanspruchnahme einer Vielzahl von Angeboten aus, während die selektive Nutzung auf gezielte Unterstützung zur Kompetenzentwicklung abzielt. Die Analyse von Bosse und Mergner (2019) legt nahe, dass soziale Merkmale und die individuelle Lebenssituation eine entscheidende Rolle bei der Wahrnehmung und Nutzung von Angeboten spielen.

2. Fragestellungen und methodisches Design

Ziel des Beitrags ist es zum einen, die angebotenen Interventionen anhand des Nutzungsverhaltens zu evaluieren. Zum anderen soll das Nutzungsverhalten in Bezug auf Heterogenitätsmerkmale und Studienerfolgsindikatoren analysiert werden. Über eine Multilevel Latent Class

Analysis (MLLCA) wird zunächst der Frage nachgegangen, welche Nachfragetypen sich über den gesamten Studienverlauf hinweg nachweisen lassen. Im Anschluss erfolgt eine Beschreibung der Nachfragetypen in Bezug auf die Kontrollvariablen (persönliche und biografische Variablen) und Studiererfolgsindikatoren (vgl. Übersicht 1).

Übersicht 1: Analysemodell der Untersuchung



Die Latente Klassenanalyse (LCA) ist eine statistische Methode zur Identifikation von unabhängigen, latenten Klassen oder Gruppen von Personen, die in Bezug auf bestimmte Merkmale oder Variablen ähnlich sind (Wolf/Best 2010). Diese Methode ist insbesondere dann nützlich, wenn die zugrundeliegende Struktur der Daten nicht offensichtlich ist oder wenn eine Klassifizierung auf der Grundlage von Variablen erforderlich ist, die kategoriale oder diskrete Werte aufweisen (Hagenaars/McCutcheon 2002). Im Gegensatz zur Clusteranalyse, wird jede Person mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit einer latenten Klasse zugeteilt (Bacher/Vermunt 2010).

Eine Multilevel-LCA (MLLCA) ist eine Erweiterung der traditionellen LCA, die es ermöglicht, die Beziehungen zwischen den latenten Klassen und anderen Variablen, die auf verschiedenen Ebenen aggregiert werden können, zu untersuchen (Bakk et al. 2022). Das bedeutet, dass die MLLCA auf mehreren Ebenen durchgeführt wird, z.B. auf der Indivi-

dualebene und der Gruppenebene, um sowohl individuelle als auch aggregierte Gruppenmerkmale in die Analyse einzubeziehen.

Für die Analyse werden Daten eines Studierendenpanels der Technischen Hochschule Brandenburg genutzt. Im Zeitraum WS 2017/2018 bis zum SoSe 2020 wurden Bachelor-Studierende des ersten bis sechsten Semesters aller drei Fachbereiche (Fachbereich Wirtschaftswissenschaften, Fachbereich Informatik & Medien und Fachbereich Technik) in insgesamt 12 Wellen zur Nutzung der Interventionen befragt (N = 1.517). Für die Erfassung der Nachfragemuster werden die einzelnen Interventionen zu Interventionsbündeln zusammengefasst (vgl. Übersicht 1). Diese Interventionsbündel werden dann zusammen mit den Daten der einzelnen Semester (jeweils 2 Wellen) zu Studienjahren kumuliert und fließen als Variablen in die MLLCA ein.

Alle Berechnungen erfolgen mit R Studio. Mit dem Ziel die Nutzung zu evaluieren, werden nur Teilnahmen einbezogen, die von den Studierenden als „Teilgenommen mit Mehrwert“ eingestuft wurden (N=948). Um die Anzahl der nötigen Klassen zu ermitteln, erfolgt im ersten Schritt jeweils eine LCA ohne die Berücksichtigung der Multi-Level-Struktur, auf Basis aller Datensätze und der „Teilnahme mit Mehrwert“. Eine Berechnung der Modelle mit 2, 3, 4 und 5 Klassen und dem anschließenden Modellvergleich über den BIC-Wert (Mutz/Daniel 2013), ergibt eine Klassenlösung für zwei Klassen (Bakk et al. 2022 sprechen von den Klassen der unteren Ebene). Eine anschließende Berechnung der MLLCA mit zwei Klassen und auf Basis der Daten unter Berücksichtigung der Multilevel-Strukturen sowie einer Clusterbestimmung von zwei bis fünf Clustern ergibt nach dem Modellvergleich eine Level-2-Clusterlösung (nach Bakk et al. 2022 die Klassen der höheren Ebene).

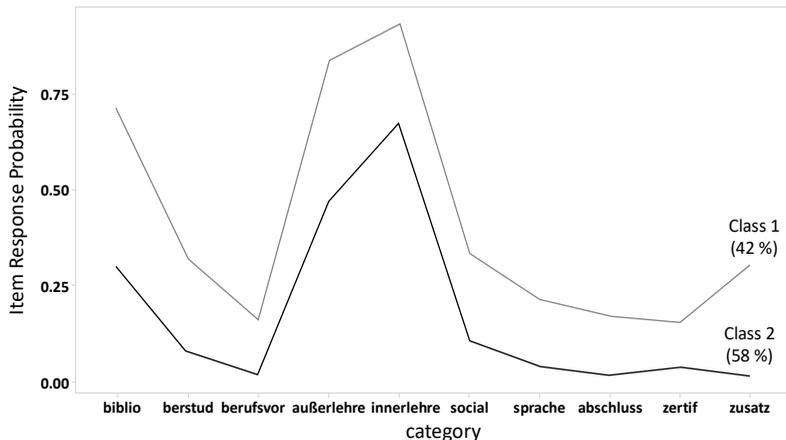
3. Studentische Nachfragetypen und Studienerfolg

3.1. Die Nachfragetypen „Kompetenz-Maximierende“ und „Kompetenz-Sammelnde“

42 Prozent der befragten Studierenden werden der Klasse 1 zugeordnet und 58 Prozent der Klasse 2. Unter Berücksichtigung der Multi-Level-Struktur wird ersichtlich, dass sich 48 Prozent aller Befragten in Cluster 1 und 52 Prozent in Cluster 2 verorten, wobei der Anteil der Klasse 1 in Cluster 2 nur bei 0,04 Prozent liegt und ein Großteil des Clusters 2 (96 Prozent) in Klasse 2 ist, womit die Modelgüte erneut unterstrichen wird.

Studierende in Klasse 1 haben durchgehend eine höhere Wahrscheinlichkeit aus der Nutzung von Interventionen einen Mehrwert zu ziehen als Studierende in Klasse 2 (vgl. Übersicht 2). Die Klasse 1 wird demnach mit „Kompetenz-Maximierende“ und die Klasse 2 mit „Kompetenz-Sammelnde“ bezeichnet. So wird verdeutlicht, dass die Studierenden der Klasse 1 den maximalen Kompetenzzuwachs für sich herausholen, während Studierende der Klasse 2 weniger Mehrwert in den Interventionen sehen um Kompetenzlücken aufzufüllen. Wichtig erscheint auch die Tatsache, dass sich die Mehrheit der Teilnehmenden in Klasse 2 (58 Prozent) und damit in der Klasse „Kompetenz-Sammelnde“ verortet, also der Klasse, die über alle Interventionen hinweg weniger Mehrwert aus den Interventionen zieht.

Übersicht 2: Geschätzte klassenbedingte Antwortwahrscheinlichkeiten in der 2-Klassenlösung der studentischen Nachfragetypen (N=948).^a



a Interventionsbündel und zugeordnete Einzelinterventionen: biblio = Bibliotheksführung, Rent a Librarian, Recherchehilfe; berstud = Studienabbruchberatung, Familienberatung, Individuelle Studienberatung, Beratung zur Studien- und Prüfungsordnung, Finanzierungsberatung - inkl. Stipendien; berufsvor = Bewerbungstraining, Bewerbungsunterlagen-Check, Bewerbungsgespräche, Karriereberatung, Praktikumsbörse; außerlehre = BWL Cafe, Fachspezifische Vorbereitungskurse, Sprechstunden mit den Lehrenden, Tutorien, Mathe Cafe, Mathe-Tutorium, Eingangstest, Vorbereitungskurs; innerlehre = Gastvorträge in Vorlesungen, Klausureinsicht, Klausurvorbereitung, Kurse über Moodle, Literaturlisten Überblick, Praxisvorträge in der Vorlesung, Skipte; social = Soziale Events, Bier mit den Profs, Sommerball, Andere Soziale Event; sprache = Sprachkurse, Englisch Vorbereitungskurs, Englisch, Spanisch, Französisch; abschluss = Abschlussarbeit, Coaching zur Themenfindung, Auftaktgespräch, wissenschaftlichen Arbeiten; zertif = Zertifizierte Kurse, Six Sigma, Projektmanagement, SAP, Andere; zusatz = zusätzliche Angebote, wissenschaftliches Arbeiten, Lern- und Arbeitstechniken, Präsentation, Zeit- und Selbstmanagement, Umgang mit Prüfungsangst.

Zwar unterscheiden sich die Wahrscheinlichkeiten für eine Teilnahme mit Mehrwert in den Interventionsbündeln „fachlich-inhaltlicher Input innerhalb der Lehre“ (wie z.B. Gastvorträge, Klausurvorbereitungen usw.) und „fachlich-inhaltlicher Input innerhalb der Lehre“ (z.B. Fachspezifische Vorbereitungskurse, Sprechstunden, Tutorien usw.), dennoch fällt auf, dass diese beiden Bündel in beiden Klassen mit der höchsten Wahrscheinlichkeit für eine Teilnahme mit Mehrwert bewertet werden.

Angelehnt an Bosse und Mergner (2019) kann der hoch bewertete Mehrwert insbesondere dieser zwei Interventionsbündel mit der hohen Bedeutung von „Pufferzonen“ von Fachhochschulstudierenden erklärt werden. Bosse und Mergner verstehen hierunter aktive Angebote, die oft über den Stundenplan oder innerhalb der Lehrveranstaltung kommuniziert werden und die Möglichkeit bieten Probleme und Herausforderungen in einem geschützten Raum anzusprechen und zu lösen. Der hoch bewertete Mehrwert der Bibliotheksangebote fällt nach den beiden Autoren in die Kategorie „Werkzeug“, denn solche Angebote werden selektiv wahrgenommen und fördern punktuelle Kompetenzen.

Interventionen zur Berufsvorbereitung (Bewerbungstraining, Karriereberatung usw.) werden in beiden Klassen mit einer geringen Mehrwertteilnahme versehen. Zum einen greift hier die Tatsache, dass im ersten und zweiten Semester die Berufsvorbereitung nicht im Fokus steht, hier jedoch alle Studienjahre zusammengefasst werden und zum zweiten verlieren diese Interventionen an Bedeutung, wenn betrachtet wird, dass hier ausschließlich Bachelorstudierende befragt werden und ein Großteil davon im Anschluss an den Bachelor ein Masterstudium plant (41 Prozent aller Befragten der vorliegenden Untersuchung gaben dies an).

Auch die Interventionsbündel Sprachangebote, Unterstützung Abschlussarbeit und zertifizierte Kurse werden in beiden Klassen mit einem vergleichsweise geringen Mehrwert bewertet. Insbesondere die geringe Mehrwertteilnahme am Interventionsbündel „Unterstützung Abschlussarbeit“ zeigt Potenzial für notwendige Verbesserungen. Zum einen kann der Mehrwert hier offensichtlich erhöht werden und zum anderen gibt fast jede fünfte befragte Person an, sich Maßnahmen aus diesem Interventionsbündel zu wünschen. Hier scheint sowohl die Kommunikation zum Angebot der Maßnahme als auch der Effekt der Kompetenzerhöhung Verbesserungspotenzial zu zeigen.

3.2. Zusammenhänge zwischen Nachfragetypen und persönlichkeitsbezogenen/biografischen Aspekten

Die zwei identifizierten Klassen der „Kompetenz-Maximierenden“ und „Kompetenz-Sammelnden“ zeigen signifikante Zusammenhänge mit einzelnen persönlichkeitsbezogenen und biografischen Merkmalen. So ist die Zuordnung in die Cluster nach dem Geschlecht signifikant verschieden ($p \leq 0,05$). Auch die Note der Hochschulzugangsberechtigung steht signifikant in Zusammenhang zur Clusterzuordnung. Eine bessere HZB-Note erhöht die Wahrscheinlichkeit in Cluster 2 zu sein, was inhaltlich mit geringeren Kompetenzlücken einhergeht und den individuellen Kompetenzgewinn (den Mehrwert einer Intervention) mindert. Die Zugehörigkeit zu einem Cluster und das Merkmal Akademikerelternhaus sind hingegen nicht statistisch abhängig voneinander. Die aus der Forschung bekannten Beziehungen zwischen dem Bildungshintergrund der Eltern und dem Erfolg im Studium lassen sich insofern nicht nachzeichnen.

Die Mittelwerte des Persönlichkeitsmerkmals Offenheit unterscheiden sich wiederum signifikant nach Clusterzugehörigkeit (Cluster 1 = 2,84; Cluster 2 = 2,77; $p \leq 0,05$). Studierende in Cluster 1 und damit zu 87 Prozent verteilt auf die Klasse der „Kompetenz-Maximierenden“ haben eine signifikant höhere Ausprägung des Persönlichkeitsmerkmals „Offenheit für neue Erfahrungen“. Sie gehen offener mit den Angeboten um, geben neuen Interventionen eher eine Chance und erhöhen so ihren Kompetenzgewinn. Auch das Persönlichkeitsmerkmal „Gewissenhaftigkeit“ ist bei Personen in Cluster 1 signifikant stärker ausgeprägt als bei jenen in Cluster 2 (mean C1 = 2,71; C2 = 2,61; $p \leq 0,01$). Gewissenhafte Individuen sind in der Regel organisiert, zuverlässig und arbeiten hart an ihren Zielen, was dazu führen könnte, dass ihr Kompetenzgewinn höher ist.

Ähnlich verhält es sich auch bei den Persönlichkeitsmerkmalen Extraversion (mean C1 = 2,68; C2 = 2,55; $p \leq 0,001$) und Verträglichkeit (mean C1 = 2,71; C2 = 2,63; $p \leq 0,01$). Extravertierte Personen sind oft geselliger und ziehen Energie aus Interaktionen mit anderen Studierenden und Lehrenden während Studierenden mit dem Persönlichkeitsmerkmal „Verträglichkeit“ oft mitfühlend, kooperativ und harmonieorientiert sind. Alles Züge, die dazu führen können, dass Interventionen, die mit anderen zusammen erlebt werden, dem Lernen alleine vorgezogen werden und der Kompetenzgewinn höher ist. Lediglich in Bezug auf das Persönlichkeitsmerkmal Neurotizismus unterscheiden sich Personen der beiden Cluster nicht signifikant.

Die Tatsache, dass viele Studierende in Cluster 1 ähnliche Persönlichkeitsmerkmale aufweisen, könnte darauf hindeuten, dass die Cluster tatsächlich unterschiedliche „Persönlichkeitsprofile“ repräsentieren. In diesem Sinne scheint Cluster 1 Studierende zu vereinen, die insgesamt offener, gewissenhafter, extravertierter und verträglicher sind. Diese Unterschiede in den Persönlichkeitsmerkmalen könnten auch die unterschiedlichen Reaktionen auf die Interventionen erklären. Offene und extravertierte Studierende sind eher bereit, neue Interventionen auszuprobieren und von sozialen oder gruppenbasierten Angeboten zu profitieren. Gewissenhafte Studierende könnten eher dazu neigen, Ressourcen systematisch zu nutzen und sich an Empfehlungen zu halten. Hieraus ergeben sich praktische Implikationen für die Gestaltung und Kommunikation von Maßnahmen zur Förderung studienrelevanter Kompetenzen, denn Interventionen könnten gezielt auf die Stärken und Bedürfnisse bestimmter Persönlichkeitstypen zugeschnitten werden.

Ein Blick auf die Werte der Neigung zur Leistungsmotivation (Modick 1997) zeigt ein unerwartetes Ergebnis: Sowohl die Leistungshemmende Angst (Motivation aus der „Angst vorm Versagen“), als auch die Zukunftsbezogene Leistungsfördernde Spannung (Motivation aus dem „allgemeinen Bedürfnis nach Leistung“) und die Zukunftsbezogene Leistungsmotivation (Motivation auf Basis der „Hoffnung auf Erfolg“) stehen nicht in einem signifikanten Zusammenhang zur Clusterzuordnung. Lediglich die Zukunftsbezogene Leistungsmotivation (mean C1 = 2,96; C2 = 2,9; $p \leq 0,01$) ist in Cluster 1 signifikant größer als in Cluster 2. Dies könnte darauf hindeuten, dass das allgemeine Bedürfnis nach Leistung – das intrinsische Verlangen, gut zu sein und sich selbst zu übertreffen – besonders relevant ist, wenn es darum geht, den Nutzen von Interventionen zu maximieren.

3.3. Zusammenhänge zwischen Nachfragetypen und Leistungsindikatoren

Bezüglich des Studienerfolgs der Studierenden zeigen die Ergebnisse interessante Befunde. Während der objektive Leistungsindex in keinem signifikanten Zusammenhang mit den Nachfragetypen steht, weist der subjektive Leistungsindex hingegen deutliche Unterschiede zwischen den Clustern auf (mean C1= 0,11; C2= -0,09; $p \leq 0,001$). Studierende in Cluster 1 haben im Mittel einen höheren subjektiven Leistungsindex als die Studierenden in Cluster 2. Dies weist darauf hin, dass die Studierenden in Cluster 1 ihre eigene Leistung positiver einschätzen, während die

Studierenden in Cluster 2 tendenziell eine kritischere Selbsteinschätzung ihrer Leistung haben.

4. Diskussion, Implikation und weiterführende Forschung

Die effiziente und zielgerichtete Nutzung der Mittel zu ermöglichen, insbesondere angesichts begrenzter Hochschulbudgets, steigendem Wettbewerbsdruck und erhöhten Ausgaben für Marketingmaßnahmen, ist Ziel vieler Untersuchungen. Die Möglichkeit, Interventionen auf evidenzbasierten Erkenntnissen zu gestalten, zu planen und umzusetzen, trägt nicht nur zur Verbesserung der Lehrqualität bei, die ein entscheidendes Kriterium bei der Hochschulwahl von Schulabgänger:innen ist, sondern reduziert auch Studienabbruchquoten und Kosten der Hochschulen. Dadurch wird die Wettbewerbsfähigkeit und Legitimität der Hochschulen gestärkt. Die Forschung zu Nachfragetypen in Bezug auf Interventionen hat somit weitreichende Bedeutung für die Hochschullandschaft und deren Zukunft.

Die Ergebnisse zeigen deutliche Unterschiede in der Wahrnehmung des Nutzens von Interventionen zwischen den beiden identifizierten Klassen „Kompetenz-Maximierende“ und „Kompetenz-Sammelnde“. Diese Unterschiede können zum Teil durch verschiedene Persönlichkeitsmerkmale, Leistungsbewertungen und andere Faktoren erklärt werden. Es gibt auch Hinweise darauf, dass bestimmte Interventionen, insbesondere solche, die im Zusammenhang mit der Berufsvorbereitung stehen, verbessert werden könnten, um ihren wahrgenommenen Mehrwert zu erhöhen. Die Verwendung der Multilevel Latent Class Analysis (MLLCA) ist hier besonders relevant, da sie es erlaubt, sowohl individuelle als auch aggregierte Merkmale von Studierenden zu berücksichtigen. Dies gibt einen tieferen Einblick in das Nutzungsverhalten und die Effektivität von Interventionen.

Es ist davon auszugehen, dass sich die einzelnen Determinanten über den student life cycle hinweg verändern, weshalb weitere Untersuchungen mit dem Fokus auf einzelnen Etappen wie z.B. Studienjahre erfolgen sollten. Die Erweiterung der Variablen könnte die Aussagekraft erhöhen (z.B. Betreuung, Lehrqualität, finanzielle Situation der Studierenden). Dennoch bilden die vorliegenden Ergebnisse wertvolle Einsichten in die Wahrnehmung und den Nutzen von Interventionen aus Sicht der Studierenden. Die Ergebnisse können als Grundlage für evidenzbasierte Entscheidungen an Hochschulen dienen, um die Qualität der Lehre zu verbessern und den Studienerfolg zu fördern. Sie stellen eine Basis da, auf der gezielte Kommunikationsstrategien oder angepasste Interventionen

für bestimmte Gruppen von Studierenden konzeptualisiert und konzipiert werden können.

Literatur

- Bacher, Johann/Jeroen K. Vermunt (2010): Analyse latenter Klassen, Springer, Wiesbaden, in: Christof Wolf/Henning Best (Hg.), Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Springer, Wiesbaden, S. 553–574.
- Bakk, Zsuzsa/Roberto Di Mari/Jennifer Oser/Jouni Kuha (2022): Two-stage multilevel latent class analysis with co-variables in the presence of direct effects, in: Structural Equation Modeling A Multidisciplinary Journal, 29(2)/2022, S. 267–277.
- Berens, Johannes (2021): Maschinelle Früherkennung abbruchgefährdeter Studierender. Konzeption, Systemvergleich und Evaluation, Dissertation, Universität Wuppertal, Wuppertal.
- Bosse, Elke/Julia Mergner (2019): „Und das hat RICHTIG geholfen.“ – Wirkungsweisen von Angeboten für den Studieneinstieg, in: Zeitschrift für empirische Hochschulforschung 3(2)/2020, S. 105–122.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2018): Die Hochschule der Zukunft: Versuch einer Skizze, Springer, Wiesbaden, in: Ullrich Dittler/Christian Kreidl (Hg.), Hochschule der Zukunft. Beiträge zur zukunforientierten Gestaltung von Hochschulen, Springer, Wiesbaden, S. 81–100.
- Engle, Jennifer/Vincent Tinto (2008): Moving Beyond Access. College Success For Low-Income, First-Generation Students, The Pell Institute, Washington DC; auch unter <https://eric.ed.gov/?id=ED504448> (31.8.2023).
- Erpenbeck, John/Werner Sauter (2019): Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt, Springer, Berlin/Heidelberg.
- Falk, Susanne/Maximiliane Tretter/Tihomir Vrdoljak (2018): Angebote an Hochschulen zur Steigerung des Studienerfolgs: Ziele, Adressaten und Best Practice, IHF, München; auch unter https://www.ihf.bayern.de/fileadmin/news_import/IHF_kompakt_Maerz-2018.pdf (5.9.2023).
- Hagenaars, Jacques A./Allan L. McCutcheon (2002): Preface. Cambridge University Press, Cambridge, in: Jacques A. Hagenaars/Allan L. McCutcheon (Hg.), Applied Latent Class Analysis. Cambridge University Press, Cambridge, S. Xi–Xxii.
- Heublein, Ulrich/Johanna Richter/Robert Schmelzer/Dieter Sommer (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012, DZHW, Hannover, in: Forum Hochschule 4/2014; auch unter https://www.dzhu.edu/pdf/pub_fh/fh-201404.pdf (6.4.2022).
- Mandl, Heinz/Ulrike-Marie Krause (2001): Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft, Studienverlag, Innsbruck, in: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.), Lernen in der Wissensgesellschaft, Studienverlag, Innsbruck, S. 239–266.
- Mergner, Julia/Andreas Ortenburger/Andreas Vöttiner (2015): Studienmodelle individueller Geschwindigkeit. Differenzierte Studienprogramme zur Verbesserung des Studienerfolgs, Waxmann Verlag, Münster/New York, in: Ulf Banscheraus/Ole Engel/Anne Mindt/Anna Spexard/Andrä Wolter (Hg.), Differenzierung im Hoch-

- schulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen, Waxmann Verlag, Münster/New York, S. 309–324.
- Middendorff, Elke (2015): Wachsende Heterogenität unter Studierenden? Empirische Befunde zur Prüfung eines postulierten Trends, Waxmann Verlag, Münster/New York, in: Ulf Banscherus/Ole Engel/Anne Mindt/Anna Spexard/Andrä Wolter (Hg.), Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen, Waxmann Verlag, Münster/New York, S. 261–278.
- Modick, Hans-Eberhard (2014): Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen, GESIS Leibnitz Institut für Sozialwissenschaften, Mannheim/Köln; auch unter [https://zis.gesis.org/skala/Modick-Leistungsmotivation-\(Modick\)](https://zis.gesis.org/skala/Modick-Leistungsmotivation-(Modick)) (5.9.2023).
- Oberhofer, Walter (2002): Studienabbruchquote und Typologie der Studienabbrecher und Hochschulwechsler, Regensburger Diskussionsbeiträge zur Wirtschaftswissenschaft Nr. 366, Regensburg; auch unter <https://epub.uni-regensburg.de/4481/1/oberhofer.PDF> (13.4.2022).
- Semke, Edwin (2015): Erfolgreicher MINT-Abschluss an bayerischen Hochschulen. Bilanz der Hochschulprojekte, Abschlussbericht, Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst, München; auch unter https://www.stmwk.bayern.de/download/13359_stmbw_abschlussbericht_best_mint.pdf (19.4.2022).
- Taniguchi, Hiromi/Gayle Kaufman (2005): Degree Competition Among Nontraditional College Students, Wiley-Blackwell, Hoboken, in: *Social Science Quarterly* 86(4)/2005, S. 912-927; auch unter <https://www.deepdyve.com/lp/wiley/degree-completion-among-nontraditional-college-students-mjeCA7RmkD> (5.9.2023).
- Tinto, Vincent (2006): Research and Practice of Students Retention. What Next? COPE (Committee on Publication Ethics), in: *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice* 8(1)/2006, S. 1-19; auch unter <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W> (5.9.2023).
- Wolf, Christof/Henning Best (Hg.) (2010): *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. Springer, Wiesbaden.

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

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

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Collegienstraße 62,

D-06886 Wittenberg

<https://www.die-hochschule.de>

Kontakt Redaktion: peer.pasternack@hof.uni-halle.de

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

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-91-5

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 vor allem dem Transfer hochschulforscherischen Wissens in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 27.000 Zeichen nicht überschreiten. Inhaltlich ist „die hochschule“ vorrangig an Beiträgen interessiert, die Themen jenseits des Mainstreams oder Mainstream-Themen in unorthodoxen Perspektiven behandeln. Eingereicht werden können Texte, die (a) auf empirischer Basis ein nachvollziehbar formuliertes Problem aufklären oder/und (b) eine theoretische Perspektive entfalten oder/und (c) zeitdiagnostisch angelegt sind, ohne reiner Meinungsartikel zu sein. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: www.diehochschule.de >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität (www.hof.uni-halle.de). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstätter“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (https://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm) und die Schriftenreihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“ beim BWV Berliner Wissenschafts-Verlag. Ein quartalsweise erscheinender eMail-Newsletter kann abonniert werden unter <https://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews>

Abbildung vordere Umschlagseite: Francis Picabia, Totalisateur (Totalizador), 1922, Reg. Number AD04958, © Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía

Vermittelnde Expertise. Schnittstellen von Management und Kommunikation im Wissenschaftssystem

<i>Justus Henke, Annika Felix, Katja Knuth-Herzig:</i> Wissenschaftsmanagement und -kommunikation. Schnittstellen der Organisation von Wissenschaft	7
<i>Julia Wiethüchter:</i> Fördermittelgeber als unsichtbare Forschungspartner. Epistemische Ungerechtigkeit in globalen Forschungsk Kooperationen	20
<i>Claudia Wendt:</i> Die „Europäischen Hochschulen“ und der „Collaborative Turn“. Eine Bestandsaufnahme	31
<i>Sebastian Gallitschke:</i> Kooperationen, Kollaborationen, Allianzen. Zum Zusammenhang von universitärem Organisationswandel und Universitätskooperationen.....	42
<i>Ursula M. Müller:</i> Zusammenarbeit baden-württembergischer Hochschulrechenzentren in Zeiten von Digitalisierung und Pandemie. Hemmnisse, Projekte, Lösungen.....	54
<i>Jan Lauer:</i> Vertraut das Wissenschaftsmanagement der Verwaltung? Die Funktion von Vertrauen gegenüber der Verwaltung.....	66
<i>Nadine Syring:</i> Interventionen zur Förderung studienrelevanter Kompetenzen. Empirische Befunde zu studentischen Nachfragetypen und Studienerfolg.....	76
<i>Annika Felix:</i> Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer und ihr Weg durch die Krise. Was bleibt von der Ad-hoc-Digitalisierung im Zuge der COVID-19- Pandemie?	88
<i>Alexander Chmelka:</i> Grenzziehungen zwischen Hochschulräumen und realen Welten im Kontext von Engaged Learning.....	101

Theresa Franke-Frysch:
 Wachsende Bedeutung narrativer Zukunftsproduktion in den
 Wissenschaften? Problemlagen und Perspektiven für die
 Wissenschaftskommunikation am Beispiel von Reallaboren 112

Justus Henke:
 Social Citizen Science und ihre Rolle für die Nachhaltigkeitsziele..... 125

GESCHICHTE

Ulrich Papenkort:
 Akademisierung. Auch eine Geschichte der Hochschule 137

FORUM

Manfred Stock:
 Die Grenzen der humankapitaltheoretischen Betrachtung der
 Hochschulbildung..... 150

Eik Gädeke:
 Studieren zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Ein bildungs-
 und subjektivierungstheoretischer Beitrag zum Diskurs über
 Hochschulbildung..... 162

Franz Kasper Krönig:
 Paradigmen der hochschulischen Steuerung von
 Studiengangsentwicklung. Trade-offs von entwicklungs-,
 transformations- und evolutionsbezogener Educational Governance..... 174

Gerhard Wagner, Pascal Klassert, Muriel Wagner:
 Determinanten wissenschaftlicher Karrieren. Auf dem Weg zu einer
 einheitlichen Theorie im Anschluss an Pierre Bourdieu 189

PUBLIKATIONEN

Peer Pasternack:
 Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945.....202
 Allgemeines und thematisch Übergreifendes (202) • Gesellschafts-/Sozial- und Geis-
 teswissenschaften (204) • Künstlerische Hochschulen, Gestaltung und Architektur
 (215) • Naturwissenschaften (216) • Medizin und affine Fächer (220) • Ingenieur-
 wissenschaften (223) • Regionales und Lokales (226)

Autorinnen & Autoren.....231

Autorinnen & Autoren

Alexander Chmelka, Master of Arts, Soziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg im Bereich Hochschulforschung & Professionalisierung der akademischen Lehre. eMail: alexander.chmelka@ovgu.de

Annika Felix, Dr. rer. soc.; Sozialwissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. eMail: annika.felix@ovgu.de

Theresa Franke-Frysch, Master of Arts, Kulturwissenschaftlerin/Bildungswissenschaftlerin, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin im BMBF-Graduiertenkolleg „Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation als forschungsbasierte Praxen der Wissenschaftssystementwicklung“ (WiMaKo). eMail: theresa.franke-frysch@ovgu.de

Eik Gädeke, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehrgebiet Mediendidaktik an der FernUniversität in Hagen. eMail: eik.gaedeke@fernuni-hagen.de

Sebastian Gallitschke M.A., Koordinator des Graduiertenzentrums der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin und Promovierender im Graduiertenkolleg Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation als forschungsbasierte Praxen der Wissenschaftssystementwicklung. E-Mail: sebastian.gallitschke@googlemail.com

Justus Henke, Dr. rer. pol., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung und Nachwuchsgruppenleiter im Graduiertenkolleg „Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation als forschungsbasierte Praxen der Wissenschaftssystementwicklung“. eMail: justus.henke@hof.uni-halle.de

Katja Knuth-Herzig, Dr., Referentin Weiterbildung / Beratung am Zentrum für Wissenschaftsmanagement (ZWM) in Speyer. eMail: knuth-herzig@zwm-speyer.de

Franz Kasper Krönig, Prof. Dr., lehrt Elementardidaktik und Kulturelle Bildung an der TH Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften; Orchid-ID: 0000-0003-2755-8787. eMail: franz.kroenig@th-koeln.de

Jan Lauer M.A., MPA (Speyer), Doktorand im BMBF-Graduiertenkolleg „Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation als forschungsbasierte Praxen der Wissenschaftssystementwicklung“ (WiMaKo), Lehrstuhl für Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, Universität Speyer. eMail: jan.lauer@wimako-kolleg.de

Ursula M. Müller, MBA, Dekanatsreferentin an der Fakultät Bauingenieurwesen, Bauphysik und Wirtschaft der Hochschule für Technik Stuttgart. eMail: ursula.mueller@hft-stuttgart.de

Pascal Klassert M.A., Historiker, wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Soziologie der Goethe-Universität Frankfurt am Main. eMail: klassert@em.uni-frankfurt

Ulrich Papenkort, Prof. Dr., Professor für Pädagogik an der Katholischen Hochschule Mainz und seit 2020 deren Rektor. eMail: ulrich.papenkort@kh-mz.de

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; www.peer-pasternack.de

Nadine Syring, Master of Science Wirtschaftswissenschaften, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Hochschule Brandenburg und an der Otto-von-Guericke Universität, Doktorandin im Graduiertenkolleg WiMaKo (Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation). eMail: nadine.syring@m.e.com

Manfred Stock, Prof. Dr., Professor am Institut für Soziologie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: manfred.stock@soziologie.uni-halle.de

Gerhard Wagner, Prof. Dr., Professor für Soziologie mit dem Schwerpunkt Wissenschaftstheorie/Logik der Sozialwissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. eMail: g.wagner@soz.uni-frankfurt.de

Muriel Wagner M.A., Hungarologin, Kulturwissenschaftlerin, Mitarbeiterin für Forschungsförderung von ECRs im Dekanat des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main. eMail: m.wagner@soz.uni-frankfurt.de

Claudia Wendt M.A., MBA, Erziehungswissenschaftlerin, Dekanatsrätin an der Universität Leipzig, Fellow am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: claudia.wendt@hof.uni-halle.de

Julia Wiethüchter M.A., Erziehungswissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Münster und Promovendin an der Deutschen Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer. eMail: Juliawiet@outlook.de