

Markus SEYFRIED¹ (Mülheim an der Ruhr), Stefan HOLLENBERG & Guido BAUMGARDT (Köln)

Konzeptionelle Betrachtungen zu divergierenden Konstruktionen des Studienerfolgs

Zusammenfassung

Das Konstrukt „Studienerfolg“ wird von verschiedenen Akteuren/-innen der Hochschullandschaft unterschiedlich verstanden. Insbesondere zwischen Universitäten und Fachhochschulen sowie dualen Hochschulen bestehen divergierende Auffassungen. Der Beitrag zeigt exemplarisch die Multidimensionalität des Konstrukts Studienerfolg mit seinen verschiedenen Ursachen auf und benennt Implikationen, die diese Multidimensionalität für Erfolgsmessung und -bewertung in der Innen- und Außenwirkung hat. Der Fokus liegt auf Unterschieden zwischen den Hochschularten hinsichtlich des Studienverlaufs und der Berufsfähigkeit.

Schlüsselwörter

Studienerfolg, Ursachen, duale Hochschulen, Fachhochschulen, Universitäten

1 E-Mail: markus.seyfried@hspv.nrw.de



Conceptual considerations on divergent constructions of academic achievements

Abstract

Various actors perceive the construct of academic success differently, which may depend, for example, from their organizational background. In particular, the approaches followed by universities, universities of applied sciences and cooperative universities (which combine studying and training on the job) differ widely. The present paper shows the multidimensionality of the construct of academic success, including its individual, motivational, organizational, procedural and institutional causes. Furthermore, it distinguishes between the various explanatory approaches and emphasises the implications for measuring and evaluating success. Specifically, the paper focusses on differences between the types of higher education institutions regarding students' progress and professional skills.

Keywords

study success, student outcomes, causes, university of applied sciences, universities

1 Einleitung

Die wissenschaftlichen, aber auch die öffentlichen Debatten rund um Themen wie Studienerfolg oder Studierfähigkeit haben auch in der jüngeren Vergangenheit weiter an Dynamik gewonnen (KÖNIG & RICHTER, 2019; BERTHOLD, JORZIK & MEYER-GUCKEL, 2015). Dies kann vor dem Hintergrund steigender Bedarfe an qualifiziertem Fachpersonal in privaten und öffentlichen Organisationen kaum verwundern (SCHILLER, FREILING, BENENSON & MASSONNE, 2019; STAAR, KANIA, GURT & KUNERT, 2018).

Interessanterweise haben die Begehrlichkeiten nach einer zunehmenden Akademisierung (STOCK, 2014) auch gegenläufige Positionen hervorgebracht, die eine drohende „Überakademisierung“ problematisieren. Allerdings verstellen diese eher

normativen Debatten den Blick auf relevantere Fragen, die sich etwa mit den Rahmenbedingungen und den Erfolgsaussichten in einer sich stärker ausdifferenzierenden und professionalisierenden Gesellschaft befassen. Eine solche Perspektive erweist sich für verschiedene Bildungswege gleichermaßen als bedeutsam, auch wenn sie im vorliegenden Beitrag vornehmlich auf das Studium an Hochschulen bezogen wird.

Die Erfolgsdebatte ist insofern aufschlussreich, als sie maßgeblich zum Verständnis der Professionalisierungs- und Niveausicherungsbemühungen in verschiedensten Berufsfeldern beiträgt. Staatliche und private Hochschulen investieren viele Ressourcen in die Ausbildung der Studierenden und in Maßnahmen, mit denen Studienabbrüche oder Schwund in Studiengängen vermieden werden sollen. Studienerfolg besitzt folglich auch Verbindungen zu input- und outputorientierten hochschulpolitischen Fragestellungen (BLÜTHMANN, LEPA & THIEL, 2008).

Im Fächerdurchschnitt bricht rund ein Drittel aller Studierenden das Studium vor dem angestrebten Abschluss ab (HEUBLEIN & SCHMELZER, 2018). Auch wenn die Forschung sich darüber einig ist, dass selbst Studienabbrecher/-innen zuvor an der Hochschule wichtige Kompetenzen erworben haben, so mag dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Zielrichtung der tertiären Bildung eine andere ist und Erfolg meist mit dem angestrebten Abschluss assoziiert wird (HEUBLEIN & WOLTER, 2011; SCHNEIDER & PRECKEL, 2017; DANIEL, SCHMIDT & KREMPKOW, 2019). Und bereits hier ergeben sich erste Dissonanzen im weiten Kanon der unterschiedlichen Verständnisse von Studienerfolg.

Der vorliegende Beitrag befasst sich daher mit den Debatten über die Multidimensionalität des Studienerfolgs (BERTHOLD et al., 2015). Er versucht eine Strukturierung der unterschiedlichen Vorstellungen des Studienerfolgs in verschiedenen Hochschulkontexten vorzunehmen. Damit geht er der Frage nach, wie sich die Konzeptionen des Studienerfolgs für verschiedene Hochschularten systematisieren lassen und welche Implikationen dies für die Erfolgsmessung und -bewertung hat. Dadurch wird deutlich, dass die Diskussionen um die Sicherstellung von Studienerfolg nicht nur eine Innenwirkung (wie zum Beispiel auf das Selbstverständnis der Lehrenden, die Studienorganisation oder die Curricula), sondern auch eine Außenwirkung hat (etwa auf die Selbstdarstellung und das Renommee der Hochschule, auf Kooperationen mit anderen Hochschulen, Organisationen und Institutionen, in Zeiten von Social Media auch auf die Anzahl von Bewerber/-innen etc.).

Der Beitrag ist daher folgendermaßen aufgebaut: In Abschnitt 2 werden die Grundzüge der Untersuchungsrichtungen in den Blick genommen. Dabei wird herausgearbeitet, welche Verständnisse von Studienerfolg bisherigen Forschungsarbeiten zugrunde liegen. Studienerfolg erweist sich als ein multidimensionales Konstrukt, dem unterschiedliche Zuschreibungen anhaften. Der dritte Abschnitt zeichnet sodann die Querverbindungen in die praktischen Diskussionen um Hochschulreformen nach. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und einem Fazit.

2 Konzeptionen des Studienerfolgs

Die Forschung über Studienerfolg erstreckt sich in viele Richtungen, die jeweils Besonderheiten und Unterschiede zwischen den Hochschulen berücksichtigen müssen. So ist nicht nur zwischen Universitäten, Fachhochschulen und dualen Hochschulen zu unterscheiden. Auch die dualen Studiengänge lassen sich weiter in ausbildungsintegrierende, praxisintegrierende/kooperative, berufsintegrierende bzw. berufsbegleitende/praxisbegleitende Studiengänge differenzieren. Hinzu kommt, dass deutschlandweit ein vergleichsweise kleiner Teil der Studentinnen und Studenten in dualen Studiengängen eingeschrieben ist (HESSER & LANGFELDT, 2017). Übergreifend lassen sich für das Thema Studienerfolg dennoch drei Themenbereiche identifizieren, die anhand des Studienverlaufs folgendermaßen strukturiert werden können:

1. Untersuchungen über die Organisation und die Prozesse, mit denen Studienerfolg gesichert werden kann, einschließlich der Forschung zu den Herausforderungen bei der Messung von Studienerfolg,
2. Analysen zu den Ursachen des Studienerfolgs sowie
3. Folgen des Studienerfolgs bzw. -misserfolgs.

Aus Gründen der argumentativen Konsistenz fokussiert der vorliegende Beitrag im Folgenden auf die Forschung zu den Ursachen des Studienerfolgs.

2.1 Über die Ursachen des Studienerfolgs

Dreh- und Angelpunkt der Erforschung des Studienerfolgs sind seit Langem die Untersuchungen über die Ursachen des Studienerfolgs (sowie des Misserfolgs). Nicht zuletzt, da ein besseres Verständnis der Gelingensbedingungen des Studiums den Rückschluss nahelegen, mit Steuerungsentscheidungen, Maßnahmen und Programmen gezielt Einfluss auf die Erfolgsbilanz von Hochschulen zu nehmen (POHLENZ & SEYFRIED, 2010a, 2010b; PAUSITS, AICHINGER & UNGER, 2019).

Dabei differenziert die Literatur zwischen ganz unterschiedlichen Ursachenbündeln, die im Folgenden kurz andiskutiert werden sollen, da sie für die weiter unten folgende Darstellung unterschiedlicher Studienerfolgsverständnisse wichtige Bezugspunkte aufzeigen. Hervorzuheben sind die individuellen, motivationalen, organisationalen, prozeduralen sowie die institutionellen Ursachen von Studienerfolg (ROBBINS et al., 2004). Sie allein spannen bereits einen Merkmalsraum auf, der in seiner Komplexität nur schwerlich vollständig untersucht werden kann, auch wenn dieser Anspruch explizit formuliert wird (BAALMANN, BRÖMMELHAUS, FELDHAUS & SPECK, 2020).

Die individuellen Ursachen von Studienerfolg und -misserfolg werden entlang klassischer Merkmale wie familiärer Hintergrund, Tätigkeiten, Sozialkapital, Geschlecht, Alter, Schulnoten, Persönlichkeit (etc.) untersucht (WITTENBERG, 2005; MOSLER & SAVINE, 2004; RICHARDSON, ABRAHAM & BOND, 2012; NEUGEBAUER, HEUBLEIN & DANIEL, 2019). Als hervorhebenswert erweisen sich auch die kausalen oder zumindest korrelativen Zusammenhänge zwischen den genannten Merkmalen, wie etwa den Persönlichkeitseigenschaften, den Schulnoten, Interessen, Emotionen oder dem familiären Hintergrund (FELDHAUS & BAALMANN, 2019; PETRI, 2020) – nicht zuletzt, da gerade sie wichtige Aufschlüsse über implizite Selektionsmechanismen aufzeigen können (HURRLE, 2020). Sie bieten sich zudem durch ihre relativ leichte Erfassbarkeit für vergleichende Untersuchungen an.

Die organisationalen Ursachen von Studienerfolg beziehen das Leistungsvermögen der Studierenden auf den geplanten und zielgerichteten Teil der Organisation Hochschule und ihrer Mitglieder. Es geht folglich um die Untersuchung der Studienorganisation, von bestehenden Unterstützungsstrukturen und damit um Fragen nach den Möglichkeiten von funktionaler Spezialisierung, Profilbildung und Differenzierung

(KEHM, 2012) sowie um die Rolle der Organisationsmitglieder. Im Untersuchungsfokus stehen Faktoren wie die Größe der Organisation, die Formalstrukturen oder die Zielrichtung. Dazu gehören auch die allgemeinen Differenzierungen nach Universitäten und Fachhochschulen (KREMPKOW, 2008) oder die Ausbildung von Forschungs- oder Lehrprofilen.

Die prozeduralen Ursachen beziehen sich auf Vorgänge innerhalb der Hochschule, die der Sicherstellung des Studienerfolgs zuträglich sein können. Der Verfahrensgedanke äußert sich in einer gezielten Betrachtung von Studienverläufen (DEUER, 2020) und darauf angepasster Einflussnahmen. Hierzu gehören beispielsweise Untersuchungen über die Rolle von Eingangstests, Auswahlverfahren, Beratungsangeboten, Zusatzangeboten in der Lehre und vieles andere mehr (TERNES & FABRICIUS, 2018; BRANDSTÄTTER, GRILLICH & FARTHOFER, 2002).

Die institutionellen Ursachen von Studienerfolg beziehen sich auf den urwüchsigen Teil von Hochschulen, ihren Traditionen und Werten sowie den eingelebten sozialen Praktiken und der Habitualisierung, die bis hin zu formal kodifizierten Regeln reichen können (SCHIMANK, 2008). Diese wirken wiederum auf Organisationen und Organisationsmitglieder. Insofern adressieren Forschungsarbeiten unter diesem Topos vorherrschende Logiken und Denkmuster, unhinterfragte Funktionslogiken in der Lehre, der Verwaltung und Forschung sowie Leitbilder von Hochschulen (NICKEL, 2012). Interessant ist dabei, dass institutionelle Ursachen einerseits als singuläre Kausalfaktoren, aber andererseits auch als Kontroll- und Kontextvariablen betrachtet werden (BAALMANN et al., 2020). Dies deutet abermals auf die oben beschriebene Interdependenz zwischen den verschiedenen Forschungsbereichen hin (BAALMANN et al., 2020). Die damit grob skizzierten Erklärungsansätze für Studienerfolg sind offenkundig nicht als rivalisierend anzunehmen. Sie summieren sich auf und ergänzen sich.

2.2 Studienerfolg als multidimensionales Konstrukt in variierenden Hochschulkontexten

Ausführungen zum Studienerfolg variieren in Abhängigkeit der Analyseperspektive und dazu gehört – wie bereits erwähnt – der Hochschulkontext. Daher illustriert der vorliegende Beitrag die Multidimensionalität von Studienerfolg am Beispiel von Fachhochschulen und dualen Hochschulen sowie Universitäten, wobei zur Vermeidung analytischer Redundanz auf weiterführende Differenzierungen verzichtet wird (siehe dazu u. a. NICKEL, PÜTTMANN & SCHULZE, 2018). Zudem ist zu beachten, dass die Differenzierung zwischen Fachhochschule, dualer Hochschule und Universität nur bedingt tragfähig ist, da es andere Parameter gibt, die für den Studienerfolg entscheidender sein können, wie etwa die Hochschulgröße, Output, Ressourcen, Organisationskultur etc. (STÖVER, 2020; KREMPKOW, 2011). Dennoch ist diese Differenzierung nutzbringend, da sie dazu in der Lage ist, die Argumentation hinsichtlich des Studienerfolgs als multidimensionales Konstrukt zu strukturieren.

Um die Multidimensionalität des Studienerfolgs einigermaßen handhabbar zu gestalten, greift der vorliegende Beitrag auf eine Unterscheidung des Stifterverbands zurück, wonach Studienerfolg hinsichtlich des Studienverlaufs, der Persönlichkeitsentwicklung, des bürgerschaftlichen Engagements, der Integration und der Berufsfähigkeit unterschieden wird (BERTHOLD et al., 2015). Allerdings dürfen diese Aspekte nicht als voneinander unabhängige Dimensionen missverstanden werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass es sich um miteinander im Zusammenhang stehende Konstrukte handelt. Die unterschiedlichen Ausprägungen in diesen Konstrukten zeigen die divergierenden Rahmenbedingungen. Sie sind somit ursächlich für die abweichenden und die sich teilweise widersprechenden Verständnisse von Studienerfolg, die dem Hochschulkontext, den Studierenden sowie externen Akteuren letztlich zuzuschreiben sind (siehe Tab. 1). Wie bei der Henne und dem Ei bleibt allerdings unklar, was Ursache und was Wirkung ist. Werden die Rahmenbedingungen des jeweiligen Hochschulstudiums an den Erfolgsverständnissen ausgerichtet? Oder geschieht dies gar umgekehrt und mit kausalen Wechselwirkungen?

Tab. 1: Dimensionen und Differenzierung von Studienerfolg in dualen Hochschulen und allgemeinen Hochschulen (in Anlehnung an BERTHOLD et al., 2015, S. 16–17).

Messkonstrukt	Fachhochschulen insbes. duale Hochschulen	Hochschulen allgemein
Studienverlauf	vorgegeben, wenig Freiheitsgrade	vorgegeben, teilweise mit vielen Freiheitsgraden
Integration in den Hochschulkontext	erzwungen	freiwillig
Persönlichkeitsentwicklung	integriert	teilweise integriert
Bürgerschaftliches Engagement	teilweise integriert	
Berufsfähigkeit	delegiert an Hochschule und Einstellungsbehörden/-betriebe	delegiert an Studierende

Ein wesentlicher Unterschied zwischen Hochschulen bzw. dualen Hochschulen und Universitäten liegt in den deutlich geringer ausgeprägten Freiheitsgraden während des Studiums. Zwar hat die Modularisierung im Zuge der Bologna-Reform an allen Hochschulen eine zunehmende Inflexibilisierung des Studiums nach sich gezogen (LIESSMANN, 2009), doch ist unbestritten, dass beispielsweise duale Hochschulen aufgrund des Ausbildungszyklus, der fixen Kooperationsnotwendigkeiten und des sehr berufsbezogenen Studienziels vielfältigeren Restriktionen unterworfen sind. Dies erstreckt sich auch auf die Anzahl von Fehlversuchen im Zusammenhang mit Prüfungen oder in Bezug auf das Wahlangebot bei Lehrveranstaltungen. Nicht ohne Grund wird diese Art des Studiums in der Literatur als „verschult“ beschrieben (NEUHOFF, 2008).

Die umfangreicheren Vorgaben wirken letztlich auch auf die individuelle Studiersituation. Für Fachhochschulen bzw. duale Hochschulen bedeutet dies, dass die Persönlichkeitsentwicklung, gerade in Hinblick auf Aspekte wie Selbststeuerung,

Sozialkompetenz oder intellektuelle Fähigkeiten, letztlich stark in das Studium integriert ist und eine eher homogene Zielvorstellung diesbezüglich besteht, wogegen sie an Universitäten bestenfalls teilweise integriert ist und eher als „vorausgesetzt“ betrachtet wird. In diesem Kontext zeigt die Forschung, dass der Studienerfolg anteilig auch durch die Studienmotivation erklärt wird (KEGEL et al., 2021). Demzufolge erweisen sich die intrinsische und extrinsische Studienwahlmotivation, das akademische Selbstkonzept und die akademische Selbstwirksamkeit als wichtig. Es macht dann beispielsweise einen Unterschied, ob ein Bewertungssystem präferiert wird, das im Wesentlichen aus einem hochstrukturierten Lehrangebot mit wenig Freiheitsgraden in den Prüfungsformen oder einem weniger strukturierten Lehrangebot mit vielen verschiedenen Prüfungsformen besteht. Anstrengung, Prokrastination, Studienzufriedenheit sind somit entweder Bestandteil der Selbsterfahrung oder Folge der Studienorganisation. Eine ausgedehntere Selbsterfahrung mit dem erlebten „selbstbestimmten Scheitern“ ergibt sich demnach aus Studiengängen mit hohen Anteilen an nicht angeleitetem Selbststudium und intrinsischen Anreizstrukturen, wie etwa entsprechend vielen inhaltlichen Wahlmöglichkeiten bei den Studienangeboten und Gelegenheiten, selbstbestimmte Eigenleistungen zu erbringen. Erfolg oder Misserfolg kann dann stark der Selbststeuerung zugerechnet werden und somit das Selbstwirksamkeitserleben insgesamt fördern. Dagegen schnüren starre Strukturen mit wenigen Wahlmöglichkeiten und vielen extrinsischen Anreizen ein vergleichsweise enges Korsett, das unter Umständen auch als Begründung für möglichen Misserfolg herhalten muss, gerade weil es mögliche individuelle Präferenzen der Selbststeuerung systematisch übergeht.

Zudem ist beides eng verbunden mit der jeweiligen Studienorganisation. Für die starke Integration einer vielfältigen Persönlichkeitsentwicklung in das Studium weisen Fachhochschulen und duale Hochschulen aufgrund überfüllter Lehr- und Ausbildungspläne nur begrenzte Möglichkeiten auf, akademische Selbstwirksamkeit oder Eigenmotivation zuzulassen. Das Studium ist stark vorstrukturiert, weitgehend durchgeplant und der Studienerfolg vororganisiert (NEUHOFF, 2008). Universitäten ohne diesen weitgehend vorstrukturierten Charakter sind dagegen der Gefahr ausgesetzt, die Studierenden mehr oder weniger sich selbst zu überlassen oder sie mit Wahlmöglichkeiten zu überfordern. Akademische Selbstwirksamkeit, Eigenmotivation (etc.) und damit auch in letzter Konsequenz der Studienerfolg, können hier wiederum ein Produkt der Selbstregulationsmechanismen werden. Studienerfolg stellt sich dann bei einigen Studierenden ohne größeres Zutun der Hochschule

ein, während andere Studierende in ihrer Desorientierung im Zuge der erforderlichen Selbstorganisation möglicherweise gar nicht erreicht werden und anderweitig Unterstützung benötigen (TOTH, 2020) bzw. schon an den Selbstorganisationserfordernissen scheitern und das Studium sogar abbrechen (NEUGEBAUER, HEUBLEIN & DANIEL, 2019).

Ein weiterer Aspekt des Studienerfolgs, der deutliche Unterschiede aufzeigt, ist der Bezug des Studiums auf die Berufsfähigkeit. Während für duale Hochschulen und Fachhochschulen die Praxiskomponente eine herausragende Rolle spielt und sich nicht nur in der Delegation konkreter Berufserfahrungen an die Praxisstationen in Einstellungsbetrieben oder -behörden spiegelt, sondern auch in einer vergleichsweise hohen Anzahl aus Berufungen von Praktikerinnen oder Praktikern sowie einem deutlich höheren Anteil an Lehraufträgen für hochschulexternes Personal (BERTHOLD, GABRIEL & STUCKRAD, 2011). Dadurch werden direkte Praxisbezüge geschaffen, die dann wiederum in das Studium integriert werden, etwa wenn die Praxisstationen durchlaufen wurden. Die erworbenen Kompetenzen der Studierenden sind somit konkret auf die Bedarfe der abnehmenden Unternehmen und Behörden abgestimmt. Für die Universitäten ergibt sich die Praxiskomponente bestenfalls mittelbar, indem die an der Universität erworbenen Kompetenzen für die zukünftigen Arbeitgeber/-innen oder Dienstherren bedeutsam sind. Insofern werden eher Theorien und deren Bedeutung sowie Anwendung für die Praxis erlernt. Studierende erarbeiten sich allgemeine Kompetenzen und konkretisieren sie im späteren Berufsleben. Bezugspunkte zur beruflichen Praxis ergeben sich hier aus den Eigeninteressen der Studierenden sowie den Praktika. Deshalb delegiert die Universität die arbeitspraktische Komponente der Berufsfähigkeit vor allem an die Studierenden selbst. Es verwundert daher kaum, dass die Leistungsbilanz hinsichtlich der Berufsfähigkeit nicht eindeutig zu bewerten ist (TEICHLER, 2010). Zusammenfassend versuchen Fachhochschulen und duale Hochschulen eher zur Ausführung und Übertragung gelernten Wissens zu befähigen, wogegen Universitäten die Schwerpunkte eher auf Analyse und Verständnis legen. Beides unterstreicht ein weiteres Mal die Unterschiedlichkeit der Studienerfolgskonzeptionen.

Die soziale Komponente des Studienerfolgs kann abschließend als eine Gemeinsamkeit von Fachhochschulen bzw. dualen Hochschulen und Universitäten angenommen werden. Alle Hochschularten beinhalten jeweils gemeinsame Gelegenheitsstrukturen (Gremienarbeit, Engagement an der Hochschule, gemeinsame Aktivitäten unter

Studierenden etc.) sowie externe Gegebenheiten zur Realisierung bürgerschaftlichen Engagements. Durch ihre herausgehobene Stellung als Akteure regionaler Verflechtung leisten Hochschulen wichtige Beiträge (LORING, 2019).

Nach dieser kurzen und nicht abschließenden Betrachtung unterschiedlicher Konzeptionen des Studienerfolgs und wie sich diese im Kontext verschiedener Hochschulen darstellen, geht es im Folgenden darum, deren konstituierende Effekte herauszuarbeiten. Dies lässt sich aber in ähnlicher Tiefenschärfe aus Platzgründen nicht für alle der hier vorgestellten Sachverhalte realisieren. Stattdessen wird auf zwei zentrale Bereiche fokussiert: (1) Studienverlauf und (2) Berufsfähigkeit. Für beide wird angenommen, dass sich hier die konstitutiven Effekte besonders deutlich nachzeichnen und kontrastieren lassen. Davon unberührt bleiben die anderen in den Tabellen ausgewiesenen Aspekte und auch andere (individuelle) Studienerfolgsprädiktoren, die unabhängig vom Hochschultyp relevant werden können.

3 Konstituierende Effekte divergierender Studienerfolgsverständnisse

Mit Blick auf den Studienverlauf zeigen Fachhochschulen und duale Hochschulen eine stark durchgeplante Studienorganisation, die eine enge Taktung von Lehr- und Ausbildungsinhalten sowie entsprechende Prüfungsleistungen vorsieht. Verlängerungen des Studiums sind zwar möglich, aber insbesondere an dualen Hochschulen im Grunde systemfremd. Dies zeigt sich nicht zuletzt an den über die Jahre hinweg immer wieder zu beobachtenden Unterschieden in der Gesamtstudiendauer an Fachhochschulen (Median 5,9 Semester) und Universitäten (Median 7,5 Semester). Auffällig ist, dass es an Fachhochschulen im Grunde keine Unterschiede zwischen der Fachstudiendauer und der Gesamtstudiendauer gibt (DESTATIS, 2018).

Zwar darf unterstellt werden, dass es in allen Hochschularten allgemein prioritär sein dürfte, Studierende erfolgreich bis zum Abschluss des Studiums zu begleiten, doch sind die dahinterliegenden Implikationen grundverschieden. Schaffen Studierende an Universitäten ihren Abschluss nicht, so mag dies individuell tragisch sein, hat aber letztlich nur dann eine Bedeutung für die Hochschulen, wenn diese beispielsweise auch anhand der Anzahl der Absolventinnen und Absolventen finan-

ziert werden (KREMPKOW, 2008). Auch bei geringen Erfolgsquoten können sich die Einrichtungen auf besonders harte Selektionsmechanismen berufen, die sogar als Qualitätsmerkmal einer hervorragenden Bestenauslese (um-)interpretierbar sind (KÜPPER, 2013). Geringere Erfolgsquoten in dualen Hochschulen bedeuten dagegen, dass ein Einstellungsbetrieb oder eine Einstellungsbehörde am Ende nicht mit der eingepflanzten und unter Umständen bereits mehrere Jahre alimentierten bzw. bezahlten Person in der gewünschten Art und Weise weiterarbeiten kann. Dies führt zu der paradoxen Situation, dass der Erfolgsdruck ungleich höher, die Möglichkeiten, fehlgeschlagene Prüfungsleistungen ausgleichen zu können, aufgrund der engen Taktung des Studiums dagegen deutlich geringer sind. Die kürzere Studierendauer ist damit ein Ergebnis höherer Rigidität in der Studienorganisation und geringerer Freiheitsgrade, obwohl angesichts der hohen Taktung möglicherweise mehr Flexibilität angebracht wäre.

An Universitäten geht es dagegen viel stärker um die Vermittlung bestimmter Kompetenzen und den Hochschulabschluss an sich, als um Berufsqualifizierung. Die Studierenden erwerben im Rahmen vieler verschiedener, teilweise frei zu wählender Lehrveranstaltungen Fertigkeiten, durch die sie sich in ganz unterschiedliche Berufsfelder einarbeiten und dort agieren können. Das impliziert das selbstständige Erschließen von Wissensbeständen, das Reflektieren über die eigene Tätigkeit und – sofern erforderlich – ein hohes Maß an Eigenverantwortung und Selbststeuerung.

Konstituierende Effekte zeigen sich daher auch im Zusammenhang mit dem Messkonstrukt der Berufsfähigkeit. An dualen Hochschulen ergibt sich schon dadurch eine ganz andere Anreizstruktur, weil die Studierenden häufig über ihre Einstellungsbehörde oder den Einstellungsbetrieb eine spätere Beschäftigungsgarantie aufweisen und beispielsweise bereits während des Studiums alimentiert sind, wie dies beispielsweise an den Hochschulen des öffentlichen Dienstes der Fall ist. Die Studierenden sind dementsprechend nicht nur für die Zeit nach dem Studium ökonomisch abgesichert, sondern oft auch schon in der Zeit während des Studiums. Das führt – neben einem zu befürchtenden Korrumpierungseffekt auf die intrinsische Motivation (BRANDSTÄTTER, SCHÜLER, PUCA & LOZO, 2018) – zu einer starken Fokussierung auf den Studienabschluss als Mittel zum Zweck der späteren Berufsausübung und weniger auf eine Fokussierung hinsichtlich eines breiten Qualifikationserwerbs. Die Hochschule wird weniger als „Alma mater“ aufgefasst, sondern eher als schulische Bildungsstätte. Damit gehen entsprechende Anpassun-

gen einher, die vor allem extrinsische Motivationen befördern, deren Primärziel das Bestehen der Prüfungen ist. Mehr noch: optionale Kurse, die etwa nicht prüfungsrelevant sind, erweisen sich nicht zuletzt aufgrund der engen Taktung des Studiums (siehe oben) als schwer vermittelbar und ihre Akzeptanz unter den Studierenden ist dementsprechend gering.

Tab. 2: Konstituierende Effekte von Studienerfolgsverständnissen in dualen Hochschulen und allgemeinen Hochschulen.

Messkonstrukt	Fachhochschulen und duale Hochschulen	Hochschulen allgemein
Studienverlauf	– so viel Standardisierung wie möglich	– so viel Standardisierung wie nötig
Integration in den Hochschulkontext	– Assimilation – Commitment oft höher zur Praxisorganisa- tion ausgeprägt als zur Hochschule	– Assimilation, Separation, Integration – Commitment zur „alma mater“
Persönlichkeitsent- wicklung	– Extrinsisch und syste- matisch über Anreize	– Intrinsisch und unsyste- matisch über Eigenmoti- vation
Bürgerschaftliches Engagement	– selektiv überwiegend externalisiert, weniger internalisiert	
Berufsfähigkeit	– Hauptzweck tertiärer Bildung	– Nebenzweck tertiärer Bildung

An Universitäten ist dagegen die Unsicherheit in Hinblick auf die Berufsfähigkeit deutlich größer. Weder ist der Mehrzahl der Studierenden zu Beginn des Studiums klar, in welchen Berufsfeldern sie später genau arbeiten werden, noch ist klar, welche der unterschiedlichen Kurse dafür besonders relevant sind (HESSLER, 2013). Hinzu kommt, dass es die Gesamtnote des Studiums ist, die eine wichtige Bedeutung für die Erfolgchance bei der Bewerbung und für den späteren Berufserfolg hat

(KÜHNE, 2009). Dies gilt ungeachtet der Tatsache, dass sich in Zeiten des demografischen Wandels und des kontextabhängig zunehmenden Fachkräftemangels die Situation für Bewerber und Bewerberinnen am Arbeitsmarkt zusehends entspannt (WERDING, 2019).

Die beiden exemplarisch gewählten Messkonstrukte, der Studienverlauf und die Berufsfähigkeit, haben wichtige Implikationen für die hochschulinternen Diskussionen über den Studienerfolg. Während es an den Universitäten vor allem um die Narration von Bestenauslese, wissenschaftliche Kompetenzen und Eigenverantwortung geht, geht es für Fachhochschulen oder duale Hochschulen um Bestehen, berufspraktische Kompetenzen und Fremdverantwortung. Aufgrund des ausgeprägteren Berufsfeldbezugs sind die zu entwickelnden Kompetenzen und Wissensinhalte an dualen Hochschulen dabei in der Regel konkreter ausgestaltet.

4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Aus den oben genannten Erkenntnissen kann abgeleitet werden, dass ein direkter interhochschulischer Vergleich von Daten über den Studienerfolg, wie etwa Absolventenquoten, Notendurchschnitten und erreichten Abschlüssen ohne eine vorherige umfassende Klärung des Konstrukts „Studienerfolg“ im jeweiligen Hochschulkontext wenig zielführend erscheint. Studienerfolg manifestiert sich nicht nur dadurch, dass möglichst viele Studierende die Hochschule mit möglichst guten Abschlussnoten verlassen. Es ist notwendig, verschiedene Aspekte wie etwa den Studienverlauf, die Berufsfähigkeit (etc.) bei der Begriffsexplikation zu berücksichtigen. Die unterschiedlichen Verständnisse von Studienerfolg haben daher große Bedeutung für die Steuerungsentscheidungen und -prozesse der Hochschulen. Zudem zeichnen sich Zielkonflikte ab, deren Verständnis elementar für die weitere Beforschung von Studienerfolg sowie Studienmisserfolg ist.

Folgerichtig greift eine für alle Hochschultypen einheitliche Operationalisierung von Studienerfolg als bloße Anzahl der Absolventinnen/Absolventen oder der am Ende erhaltenen Durchschnittsnote viel zu kurz. Studienerfolg ist für alle Hochschultypen ein multidimensionales Konstrukt. Dies beinhaltet bedeutsame Rückschlüsse für die Ableitung von Wirkungsmechanismen auf institutioneller und organisationaler Ebene. Für die Erfassung von Studienerfolg erweist es sich daher von

grundsätzlicher Bedeutung, dessen Entstehungsprozess zu verstehen, um letztlich überhaupt die Leistungen von Hochschulen adäquat bemessen zu können.

5 Literaturverzeichnis

Baalmann, T., Brömmelhaus, A., Feldhaus, M. & Speck, K. (2020). Multikon-textuelle Einflüsse auf den Studienerfolg: Zusammenführung und Ergänzung der bisherigen Ergebnisse. In M. Feldhaus & K. Speck (Hrsg.), *Herkunftsfamilie, Partnerschaft und Studienerfolg* (S. 281–324). Baden-Baden: Ergon – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft.

Berthold, C., Gabriel, G. & Stuckrad, T. von (2011). *Sonderauswertung zur Entwicklung der Betreuungsrelation nach Stellenkategorien. Hochschulpakt 2020 Phase I (2007 bis 2010)*. Abrufbar unter: https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE_Bericht_HSPI_Betreuung_1317.pdf

Berthold, C., Jorzik, B. & Meyer-Guckel, V. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Studien-erfolg. Strategien und Maßnahmen: wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen*. Essen, Ruhr: Edition Stifterverband, Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege.

Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(3), 406–429. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0038-y>

Brandstätter, H., Grillich, L. & Farthofer, A. (2002). Studienverlauf nach Studienberatung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16 (1), 15–28. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.16.1.15>

Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M. & Lozo, L. (2018). *Motivation und Emotion*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Daniel, H.-D., Schmidt, U. & Krempkow, R. (2019). Studienerfolg und Studienabbruch. *Qualität in der Wissenschaft*, (3+4).

DESTATIS (2018). Hochschulen auf einen Blick. Abrufbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/broschuere-hochschulen-blick-0110010187004.pdf?__blob=publicationFile

Deuer, E. (Hrsg.). (2020). *Studienverlauf und Studienerfolg im Kontext des dualen Studiums. Ergebnisse einer Längsschnittstudie*. Bielefeld: wbv.

Feldhaus, M. & Baalman, T. (2019). Soziales Kapital von Eltern und der Studienerfolg von Studierenden. *Qualität in der Wissenschaft*, 13(3/4), 83–87.

Hesser, W. & Langfeldt, B. (2017). Das duale Studium aus Sicht der Studierenden. https://www.researchgate.net/publication/324057781_Das_dualer_Studium_aus_Sicht_der_Studierenden_Wilfried_Hesser_und_Bettina_Langfeldt_unter_Mitarbeit_von_Winfried_Box

Hessler, G. (2013). Employability in der Hochschule? Analysen zur Perspektive von Studierenden der Sozial- und Geisteswissenschaften. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(1), 45–59.

Heublein, U. & Schmelzer, R. (2018). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2016*. DZHW Projektbericht. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/281345471_Die_Entwicklung_der_Studienabbruchquoten_an_den_deutschen_Hochschulen_Statistische_Berechnungen_auf_der_Basis_des_Absolventenjahrgangs_2012

Heublein, U. & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. <https://doi.org/10.25656/01:8716>

Hurrle, B. (2020). Interkulturelle Öffnung der Hochschulen für die öffentliche Verwaltung – eine Strategie im Umgang mit dem demografischen Wandel? In J. Beck & J. Stember (Hrsg.), *Der demographische Wandel* (S. 247–266): Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.

Kegel, L. S., Schnettler, T., Scheunemann, A., Bülke, L., Thies, D. O., Dresel, M., Fries, S., Leutner, D., Wirth, J. & Grunschel, C. (2021). Studienerfolg und Studienabbruch. *ZeHf – Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 4(1-2020), 81–105. <https://doi.org/10.3224/zehf.v4i1.06>

Kehm, B. M. (2012). Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? – Neue Theorien zur ‚Organisation Hochschule‘. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 17–25). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

König, R. & Richter, J. (2019). Studienerfolg und Studienabbruch. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1267–1275. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00917-w>.

- Krempkow, R.** (2008). Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit. Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen. *Die Hochschule* 17(1), 91–107.
- Krempkow, R.** (2011). Completion Rates as a Performance Indicator: Influencing Factors. In M. Schmidt & T. Bargel (Hrsg.), *Empirical Evidence for the Development of the Bologna Process* (S. 79–88). Konstanz.
- Kühne, M.** (2009). *Berufserfolg von Akademikerinnen und Akademikern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Küpper, H.-U.** (2013). Studierende als Kunden – BWL-Konzepte für Hochschulen? *Das Hochschulwesen*, 2013(1+2), 53–59.
- Liessmann, K. P.** (2009). Bologna: Die Leere des europäischen Hochschulraums. In P. Kellermann, M. Boni & E. Meyer-Renschhausen (Hrsg.), *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik* (S. 13–25). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Loring, J.** (2019). Organisationsformen studentischen Engagements in und außerhalb der Hochschule. In C. Möller & H. Rundnagel (Hrsg.), *Freiwilliges Engagement von Studierenden* (S. 33–50). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Mosler, K. & Savine, A.** (2004). Studienaufbau und Studienerfolg von Kölner Volks- und Betriebswirten im Grundstudium. *Discussion Papers in Statistics and Econometrics*, 04(1).
- Neugebauer, M., Heublein, U. & Daniel, A.** (2019). Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1025–1046. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00904-1>
- Neuhoff, U.** (2008). Akademische Freiheiten im Korsett eines verschulerten Studienbetriebs – Das Studium für Polizeivollzugsbeamte an der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung Nordrhein-Westfalen. In P. Leßmann-Faust (Hrsg.), *Polizei und Politische Bildung* (S. 179–205). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nickel, S.** (2012). Engere Kopplung von Wissenschaft und Verwaltung und ihre Folgen für die Ausübung professioneller Rollen in Hochschulen. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 279–291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nickel, S., Püttmann, V. & Schulze, N. (2018). *Trends im berufsbegleitenden und dualen Studium. Vergleichende Analysen zur Lernsituation von Studierenden und Studiengangsgestaltung*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Pausits, A., Aichinger, R. & Unger, M. (Hrsg.). (2019). *Quo vadis, Hochschule? Beiträge zur evidenzbasierten Hochschulentwicklung*. Münster: Waxmann.

Petri, P. S. (2020). Das Individuum im Fokus: Was wissen wir eigentlich über individuelle Gelingensbedingungen für ein Studium? Ergebnisse empirischer Primärstudien und Metaanalysen zu Studienerfolg und Studienabbruch. *Qualität in der Wissenschaft*, 14(2), 33–43.

Pohlenz, P. & Seyfried, M. (2010a). Integrierte Analyse von Studierendenurteilen und hochschulstatistischen Daten für eine evidenzbasierte Hochschulsteuerung. *Qualität in der Wissenschaft*, 4(3), 79–83.

Pohlenz, P. & Seyfried, M. (2010b). Monitoring der Effizienz von Studiengängen. Studiengang Fact Sheets als Berichtssystem über Leistungsindikatoren. *Wissenschaftsmanagement. Zeitschrift für Innovation*, 16(4), 30–36.

Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 130(2), 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>

Schiller, J., Freiling, F., Benenson, Z. & Massonne, W. (2019). Berufsbegleitendes Studieren an Universitäten. *Informatik Spektrum*, 42(1), 38–47. <https://doi.org/10.1007/s00287-019-01145-6>

Schimank, U. (2008). Hochschule als Institution: Gussform, Arena und Akteur. In K. Zimmermann, M. Kamphans & S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung* (S. 157–163). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological bulletin*, 143(6), 565–600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>

Staar, H., Kania, H., Gurt, J. & Kunert, S. (2018). „Gekommen, um zu bleiben“ – eine Analyse des Zusammenhangs zwischen personen- und kontextbezogenen Faktoren und Studienerfolg in Studiengängen der öffentlichen Verwaltung. *Gruppe*.

Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO), 49(3), 213–229. <https://doi.org/10.1007/s11612-018-0420-z>

Stock, M. (2014). „Überakademisierung“. Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. Wittenberg: HoF Wittenberg, Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Stöver, B. (2020). Gleich oder nicht gleich – Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Fachhochschulen und Universitäten. Abrufbar unter: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/227557/1/dp-674.pdf>

Teichler, U. (2010). Hochschulen: Die Verknüpfung von Bildung und Forschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 421–444). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ternes, D. & Fabricius, J. (2018). Studierfähigkeitstest Studierfähigkeitstest – das Delta zur Allgemeinen Hochschulreife? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(4), 145–159. <https://doi.org/10.3217/zfhe-13-04/09>.

Toth, C. (2020). Studierendenberatung zwischen Studienorganisation und Selbstfindung. In S. Benedetti, S. Lerch & H. Rosenberg (Hrsg.), *Beratung pädagogisch ermöglichen?!* (S. 77–90). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Werdning, M. (2019). Talente werden knapp: Perspektiven für den Arbeitsmarkt. In M. Busold (Hrsg.), *War for Talents* (S. 3–17). Berlin, Heidelberg: Springer.

Wittenberg, R. (2005). Einflussgrößen auf Studienerfolg, Stellensuche und Einkommen von Sozialwissenschaftlern: ausgewählte Ergebnisse der vierten Umfrage unter Absolventen des Studiengangs Sozialwissenschaften an der Universität Erlangen-Nürnberg. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 28(2), 250–269.

Autoren



Prof. Dr. Markus SEYFRIED || Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung, NRW || Außenstelle Mülheim, Dümptener Straße 45, D-45476 Mülheim an der Ruhr

<https://www.hspv.nrw.de/organisation/personalverzeichnis/eintrag/dr-markus-seyfried>

markus.seyfried@hspv.nrw.de



Prof. Dr. Stefan HOLLENBERG || Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung, NRW || Abteilung Köln, Erna-Scheffler-Str. 4, D-51103 Köln

<https://www.hspv.nrw.de/organisation/personalverzeichnis/eintrag/dr-stefan-hollenberg>

stefan.hollenberg@hspv.nrw.de



PD Guido BAUMGARDT || Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung, NRW || Abteilung Köln, Erna-Scheffler-Str. 4, D-51103 Köln

<https://www.hspv.nrw.de/organisation/personalverzeichnis/eintrag/guido-baumgardt>

guido.baumgardt@hspv.nrw.de