

BIELEFELD, 15.03.2013

BEARBEITER:
SEBASTIAN SATTLER
& MARTIN DIEWALD
FAKULTÄT FÜR
SOZIOLOGIE DER
UNIVERSITÄT
BIELEFELD

Schlussbericht nach Muster Nr. 3.2 zum Projekt
FAIRUSE - Fehlverhalten und Betrug bei der
Erbringung von Studienleistungen:
Individuelle und organisatorisch-strukturelle
Bedingungen

Förderkennzeichen: 01PH08024

Projektlaufzeit: 01.04.2009 bis 30.04.2012,
kostenneutral verlängert bis 31.07. 2012

Projektleitung: Sebastian Sattler und Martin Diewald

ProjektmitarbeiterInnen und Hilfskräfte: Anisat Adajew, Jochen Bosch, Nina Chudziak, Barbara Kießig, Dominik Koch, Fiete Näher, Sonja Marlene Schlomach, Andrea Schulze, Madlen Preuß, Cornelia Riedel, Floris van Veen, Constantin Wiegel und Finn Wischnewski

Hauptverfasser des Berichts: Sebastian Sattler

Bericht wurde angefertigt unter Mitarbeit von: Floris van Veen, Constantin Wiegel, Andrea Schulze und Madlen Preuß

I. KURZE DARSTELLUNG

1. AUFGABENSTELLUNG

Studierenden den Erwerb von Wissen, Kompetenzen und Verantwortungsbewusstsein zu ermöglichen, sie emanzipativ zu selbständigem Denken und Handeln anzuleiten, sind nur einige Ziele, die Bildungsinstitutionen verfolgen (sollten). Die Gesellschaft investiert mit hohen Erwartungen Zeit, Geld und Ressourcen in die Verwirklichung dieser Ziele. Studierende, die bei der Erbringung von Studienleistungen betrügen (bspw. in Form von wie Plagiaten, Datenmanipulationen, Fehlverhalten in Klausuren), handeln konträr zu diesen Zielen. Studentisches Fehlverhalten verletzt formelle und informelle Normen (wie Prüfungsordnungen und wissenschaftliche Grundregeln) und stellt eine zentrale Schwachstelle der Leistungskontrolle dar. Es stört nicht nur den Prozess des Kompetenzerwerbs, sondern kann auch andere, vormals ehrliche Studierende zu Fehlverhalten animieren. Damit stellt es Hochschulen und Lehrende vor große Herausforderungen. Herausforderungen, für die oft adäquate Lösungen fehlen, die aber für die Erzeugung positiven Lernverhaltens gemeistert werden müssen. Um studentisches Fehlverhalten zu reduzieren und Prozesse des Kompetenzerwerbs zu fördern, ist ein Verständnis der Mechanismen, die auf individueller und organisatorisch-struktureller Ebene die Entscheidung für oder gegen die Ausführung von studentischem Fehlverhalten beeinflussen, nötig.

Aus diesen und anderen Gründen ist es erforderlich, sich mit dem Thema studentisches Fehlverhalten zu beschäftigen. Das Kernanliegen des FAIRUSE-Projektes ist es, studentisches Fehlverhalten theoretisch und empirisch fundiert zu analysieren sowie Präventions- und Interventionsmaßnahmen für dieses Problem zu entwickeln. Die zentralen Forschungsfragen des FAIRUSE-Projektes lauten:

1. Wie gestaltet sich die Prävalenz verschiedener Formen studentischen Fehlverhaltens (Plagiate, Abschreiben, etc.)?
2. Unter welchen individuellen und organisatorisch-strukturellen Bedingungen der Studienorganisation und der Lehre sind Studierende bereit, verschiedene Formen von Fehlverhalten auszuführen bzw. nicht auszuführen?

3. Welche Maßnahmen ergreifen Lehrende, um präventiv, kontrollierend oder sanktionierend mit studentischem Fehlverhalten umzugehen?
4. Was sind die motivierenden und hemmenden Einflüsse um studentischem Fehlverhalten zu entgegenen?
5. Welche Handlungsempfehlungen lassen sich für die individuelle und organisatorisch-strukturelle Gestaltung respektive Professionalisierung von Lehre und Lernen ableiten?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden 1. Studierende und 2. Lehrende über mehrere Semester befragt. Zudem wurden 3. Kontextinformationen in die Studie einbezogen.

2. VORAUSSETZUNGEN DES VORHABENS

Für die Durchführung des Projektes konnte auf verschiedene Vorerfahrungen der Antragsteller auf dem Gebiet der Hochschulforschung und auf andere Forschungen zurückgegriffen werden. Sattler untersuchte bspw. strukturelle und individuelle Bedingungen für akademisches Fehlverhalten – einem Gebiet, dass zuvor kaum empirisch in Deutschland untersucht wurde. Innerhalb der bis zu diesem Zeitpunkt umfassendsten Studie zum Thema Plagiate unter Studierenden in Deutschland wurden sowohl methodische Strategien zur Erfassung der Prävalenz von Plagiaten getestet als auch ein theoretisches Modell zur Erklärung des Auftretens von Plagiaten entwickelt und getestet (Sattler 2007; 2008).

Diewald führte seit 2007 für die Universität Bielefeld retrospektive postalische Absolventenbefragung nahezu aller Fakultäten durch, bei der Bedingungen von Studienerfolg und Studienstrategien erfasst wurden. Zudem hat er im Bereich der quantitativen Längsschnitt- und Lebensverlaufsforschung auf den Gebieten Bildung, Beruf und Arbeitsmarkt geforscht (u.a. Diewald/Schupp 2004; Diewald/Mayer 2009; Mayer/Diewald 2007). Im Rahmen des DFG-Projekts "Beschäftigungsverhältnisse als sozialer Tausch" befasste er sich auch mit der Verknüpfung von Organisationsmerkmalen und -strategien auf der einen und individuellen Lebensläufen auf der anderen Seite.

Durch die Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Anja Göritz (Institut für Psychologie II, Universität Freiburg; vormals Psychologisches Institut der Universität Würzburg) bestanden zudem umfassende methodische Erfahrungen in der Durchführung von Online-Surveys sowie Maßnahmen zur Steigerung der Datenqualität (Göritz (u.a. 2004; 2007; 2008). Göritz beschäftigte sich unter anderem innerhalb des DFG Schwerpunktprogramms 1292 "Survey Methodology" im Projekt "The Effects of Incentives on Data Quality in Online Panels" mit Fragen der Incentive-Gestaltung in der Online-Surveys.

3. PLANUNG UND ABLAUF DES VORHABENS

Die Planung und der Ablauf des Vorhabens erfolgten anhand der umgesetzten Meilensteine. Eine Übersicht der Meilensteine befindet sich in ► Tabelle 1.

Tabelle 1: Meilensteine

Meilenstein	Bezeichnung
1	Modellierung
2	Gesamtdesign und Methodik
3	Auswertungen von Individual- und Kontextdaten
4	Entwicklung von Interventionen bzw. Support-Maßnahmen
5	Nachhaltiger Wissenstransfer zu Ergebnissen und Interventionen bzw. Support-Maßnahmen
6	Kongress
7	Recherche und Aufarbeitung forschungsrelevanter Literatur
8	Studie 1 – Pretests
9	Studie 1 – Planung & Vorbereitung der Erhebung
10	Studie 1 – Feldzeit 1
11	Studie 1 – Feldzeit 2
12	Studie 1 – Feldzeit 3
13	Studie 1 – Feldzeit 4
14	Studie 2 – Pretests
15	Studie 2 – Planung & Vorbereitung der Erhebung
16	Studie 2 – Feldzeit 1
17	Studie 2 – Feldzeit 2
18	Studie 2 – Feldzeit 3
19	Studie 3 – Planung & Vorbereitung der Erhebung

Allgemeine Arbeiten

Meilenstein 1 – Modellierung: Die theoretische Modellierung stellte den ersten Arbeitsschritt innerhalb des Projekts dar. Basierend auf der Theoriearbeit wurden zahlreichen Hypothesen entwickelt, die vielfältige individuelle und kontextuelle Einflüsse fokussieren.

Meilenstein 2 – Gesamtdesign und Methodik: Um die entwickelten Hypothesen zu testen, wurde das im Projektantrag skizzierte Studiendesign ausgearbeitet. Hierzu zählten unter

anderem die Entwicklung eines passenden mehrstufigen Stichprobendesigns inkl. der (Zufalls-)Auswahl und Rekrutierung der zu untersuchenden Hochschulen und Fächer sowie der Untersuchungspopulationen (Studierende und Lehrende). Zudem mussten die Erhebungsdesigns der Teilstudien aufeinander abgestimmt werden, Zeitpläne für Pretests und Hauptstudien koordiniert werden sowie zwei geeignete Datenschutzkonzepte ausgearbeitet werden.

Meilenstein 3 – Auswertungen von Individual- und Kontextdaten: Nach den jeweiligen Datenerhebungen erfolgten Datenaufbereitungen und -verknüpfungen sowie umfangreiche Datenanalysen und -interpretationen.

Meilenstein 4 – Entwicklung von Interventionen bzw. Support-Maßnahmen: Vorhandene Erkenntnisse zu Interventionen bzw. Support-Maßnahmen wurden recherchiert. Basierend auf den Ergebnissen wurde deren Tauglichkeit evaluiert, Anpassungen und Neuentwicklungen erfolgten.

Meilenstein 5 – Nachhaltiger Wissenstransfer zu Ergebnissen und Interventionen bzw. Support-Maßnahmen: Basierend auf den Befunden und den Erkenntnissen aus Meilenstein 3 und 4 wurden umfangreiche Maßnahmen für einen nachhaltigen Wissenstransfer bzgl. der Ergebnisse und Interventionen bzw. Support-Maßnahmen vorgenommen. Hierzu zählten unter anderem Publikationen, Präsentationen bei (inter-)nationalen Konferenzen, die Ausrichtung eines internationalen Kongresses, die Durchführung von Workshops, Beratungen von Hochschuleinrichtungen und Lehrenden, die Anfertigung wissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten, eine Webpräsenz, Kooperationen mit anderen WissenschaftlerInnen und öffentlichkeitswirksame Aktivitäten (► II/6).

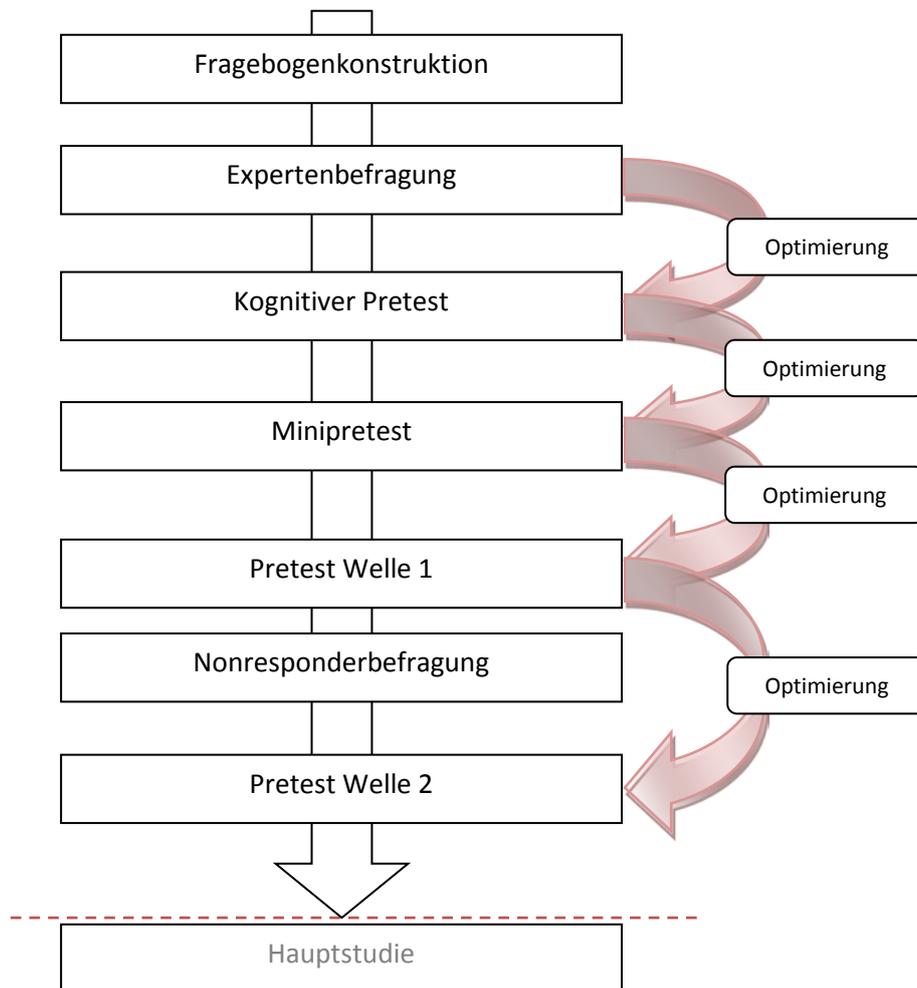
Meilenstein 6 – Kongress: Im Februar 2012 wurde ein internationaler Kongress organisiert, der einen praktischen und wissenschaftlichen Teil umfasste.

Meilenstein 7 – Recherche und Aufarbeitung forschungsrelevanter Literatur: Forschungsrelevante Literatur wurden fortwährend recherchiert und in die Projektarbeiten einbezogen.

Studie 1 – Studierendenbefragung

Meilenstein 8 – Pretests: Mit dem Ziel der Steigerung der Datenqualität wurden vorbereitend zur Hauptstudie umfangreiche qualitative und quantitative Pretests durchgeführt. Dabei ging es unter anderem um die Prüfung der Umsetzbarkeit und Abläufe, die Instrumentenentwicklung und -testung sowie die Fragebogengestaltung und die Optimierung des Teilnahmeverhaltens (► Abbildung 1).

Abbildung 1: Konzept der Instrumentenentwicklung



Meilenstein 9 – Planung & Vorbereitung der Erhebung: Vorbereitend mussten alle beteiligten Hochschulen sowie intern alle involvierten Verwaltungseinheiten koordiniert werden und entsprechende Abläufe organisiert werden.

Meilensteine 10, 11, 12 und 13 – Feldzeiten: Es erfolgten vier mehrwöchige, miteinander verknüpfte Datenerhebungen (Paneldesign) mittels selbst-administrierter anonymer Onlinebefragungen.

Studie 2 – Lehrendenbefragung

Meilenstein 14 – Pretests: Auch in Vorbereitung zur Hauptstudie der Lehrendenbefragungen wurden entsprechende qualitative und quantitative Pretests durchgeführt.

Meilensteine 15 – Planung & Vorbereitung der Erhebung: Vor der Feldphase mussten planerische und vorbereitende Arbeiten ausgeführt werden. Dazu zählte die Generierung

des Pools der TeilnehmerInnen, die Koordination der involvierten uniinternen Verwaltungseinheiten, etc.

Meilensteine 16, 17 und 18 – Feldzeiten: Es erfolgten drei mehrwöchige, teilweise miteinander verknüpfte Datenerhebungen (Panel- sowie Querschnittsdesign) mittels selbst-administrierter anonymer Onlinebefragungen.

Studie 3 – Untersuchung des organisatorisch-strukturellen Kontextes

Meilenstein 19 – Planung & Vorbereitung der Erhebung: Es wurden verschiedene Strategien des Zugangs zu organisatorisch-strukturellen Daten evaluiert, eine geeignete Auswahl getroffen und eine Auswahl relevanter Kontextmerkmale erstellt.

Meilensteine 20 - Datenerhebung: Der Datenzugang wurde über eine Datenfernverarbeitung beim Statistischen Landesamt realisiert.

4. WISSENSCHAFTLICHER STAND

Vergleicht man das Problem akademischen Fehlverhaltens mit anderen wissenschaftlichen Problemen, liegen kaum theoretisch-fundierte Erkenntnisse vor (Roig 2001). Der Blick auf die bisherige Forschung zu diesem Thema macht deutlich, dass eine Vielzahl an Einflussfaktoren zur Erklärung von Fehlverhalten herangezogen werden – oft sind sie jedoch theoretisch unverbunden. Diese können hier nicht im Einzelnen wiedergegeben werden (für einen Überblick siehe Sattler 2007; Whitley 1998). Einige Beispiele: Die Neigung zu studentischem Fehlverhalten steigt mit der Erwartung einer Notenverbesserung (Kerkvliet/Sigmund 1999) und einem geringeren Notendurchschnitt (Alam 2004). Mangelt es Studierenden an der Fähigkeit wissenschaftlich zu arbeiten, steigert dies Plagiatbereitschaft (Sattler 2007). Zudem zeigen sich Ansteckungseffekte (ebd.): Je mehr Personen im Umfeld betrügen, desto höher ist die eigene Neigung zu studentischem Fehlverhalten. Auch moralische Komponenten spielen eine wichtige Rolle (z.B. Michaels/Miethe 1989). Je nach Art der Erhebungsmethode findet man beispielsweise Fehlverhalten wie Plagiate bei 20-60% der Befragten (vgl. z.B. Chochran et al. 1999; Lim/See 2001). Vowell und Chen (2004, vgl. Rettinger et al. 2004) fanden heraus, dass 85% der Befragten mindestens eines von vier Formen studentischen Fehlverhaltens ausgeführt haben. Es kann folglich von einer breiten Bereitschaft zu Fehlverhalten ausgegangen werden.

Vor dem FAIRUSE-Projekt wusste man in Deutschland sehr wenig zu diesem Problemkomplex und potentiellen Lösungen – die in ►Abschnitt I/1 gestellten Fragen blieben hier bislang nahezu unbeantwortet. Anders als bspw. im amerikanischen oder australischen Kontext (z.B. McCabe 2001) existieren hier keine umfassenden empirischen Studien. Eine der wenigen Ausnahmen stellt die bislang umfangreichste Studie von Sattler

(2007) neben kleineren Untersuchungen von Krohn et al. (2003) und Knoop (2006) zu Plagiaten in Hausarbeiten dar. Studienfachübergreifende (vgl. Swazey et al. 1993) bzw. flächendeckende Forschung bzw. die Untersuchung an mehreren Hochschulstandorten fehlt im deutschsprachigen Raum. Auch international besteht in der Langzeitbetrachtung eine Forschungslücke. Ebenso mangelt es vielen empiristischen Arbeiten an einer expliziten theoretischen Modellierung (z.B. Lambert et al. 2003; Eastwood et al. 1996). Dies trifft nicht nur auf den Bereich der Verhaltensforschung Studierender zu, sondern auch auf den Bereich der Maßnahmenforschung. Um komplexe Erklärungsmodelle auf Basis robuster Daten zu entwickeln und zu testen, fehlten Datensätze mit entsprechend großen Fallzahlen und mehreren Erhebungszeitpunkten.

Verwendete Literatur

- Abouserie, R. (1994). Sources and Levels of Stress in Relation to Locus of Control and Self Esteem in University Students. *Educational Psychology* 14: 323-330.
- Anderman, E. M., & C. Midgley (1997). Chances in Achievement Goal Orientations. Perceived Academic Competence and Grades across the Transition to Middle-Level Schools. *Contemporary Educational Psychology* 22: 269- 298.
- Anderman, E.M., T. Griesinger, & G. Westerfield (1998). Motivation and Cheating During Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology* 90: 84-93.
- Bargel, T., P. Müßig-Trapp & J. Willige (2008). Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studiengebühren. *Forum Hochschule* 1/2008, Hannover.
- Bernardi, R. A., R. L. Metzger, B. R. G. Scofield, et al. (2004). Examining the decision process of students' cheating behavior: An empirical study. *Journal of Business Ethics* 50: 397-414.
- Binnewies C., & S. Sonnentag (2006). Arbeitsbedingungen, Gesundheit und Arbeitsleistung. In: S. Leidig, , K. Limbacher & M. Zielke (Hg.): *Stress im Erwerbsleben. Perspektiven eines integrativen Gesundheitsmanagements*. Legerich. S. 39-59.
- Boerner, S., G. Seeber, H. Keller & P. Beinborn (2005). Lernstrategien und Lernerfolg im Studium: Zur Validierung des LIST bei berufstätigen Studierenden. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 37: 17–26.
- Braun, E., B. Gusy, B. Leidner, & B. Hannover (2008). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica* 54: 30-42.
- Braun, E. & B. Hannover (2008). Zum Zusammenhang zwischen Lehrorientierung und Lehrgestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft [Sonderheft 9: Perspektiven der Didaktik]*: 277-291.
- Brendel, S., & S. Metz-Göckel (2001). *Das Studium ist schon die Hauptsache, aber....* Bielefeld.
- Brünken, R. & T. Seufert (2006). Aufmerksamkeit, Lernen, Lernstrategien. In: H. Mandl & F. H. Friedrich (Hg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen. S. 27-37.
- Brunner, R., & W. Zeltner (1980). *Lexikon zur pädagogischen Psychologie und Schulpädagogik*. München.
- Chatterjee, A. (2007). Cosmetic neurology and cosmetic surgery: parallels, predictions, and challenges. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics* 16: 129-137.

- Cochran, J. K., M. B. Chamlin, P. B. Wood, et al. (1999). Shame, Embarrassment, and Formal Sanction Threats: Extending the Deterrence Rational Choice Model to Academic Dishonesty. *Sociological Inquiry* 69: 91-105.
- Cizek, G. J. (1999). Cheating on tests: How to do it, detect it, and prevent it. Lawrence Erlbaum.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* 94: 95-120.
- Crisp, G. T. (2007). Staff attitudes to dealing with plagiarism issues: Perspectives from one Australian university. *International Journal for Educational Integrity* 3: 3-15.
- Davis, S. F., C. A. Grover, A. H. Becker, et al. (1992). Academic dishonesty: Prevalence, determinants, techniques, and punishments. *Teaching of Psychology* 19: 16-20.
- Deffenbacher, J. L. (1978). Worry, emotionality, and task-generated interference in test anxiety: An empirical test of attentional theory. *Journal of Educational Psychology* 70: 248.
- Dickhäuser, O., C. Schöne, B. Spinath et al. (2002). Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept. Konstruktion und Überprüfung eines neuen Instrumentes. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 23: 393-405.
- Diekhoff, G. M., E. E. LaBeff, R. E. Clark, et al. (1996). College Cheating: Ten Years Later. *Research in Higher Education* 37: 487-502.
- Diekhoff, G. M., E. E. LaBeff, K. Shinohara et al. (1999). College cheating in Japan and the United States. *Research in Higher Education* 40: 343-353.
- Diewald, M., K. U. Mayer (2009). The Sociology of the Life Course and Life Span Psychology: Integrated Paradigm or Complementing Pathways? In: M. Oris et al. (Hg.): *Advances in Life Course research. Special Issue: Reconsidering the Linked Life Principle*. Amsterdam. S. 5-14.
- Diewald, M., J. Schupp (2004). Soziale Herkunft, Beziehung zu den Eltern und die Ausbildung von kulturellem und sozialem Kapital bei Jugendlichen. In: M. Szydlik (Hg.): *Generationen und soziale Ungleichheit*. Wiesbaden. S. 104-127.
- Eastwood, S., P. Derish, E. Leash et al. (1996). Ethical issues in biomedical research: Perceptions and practices of postdoctoral research fellows responding to a survey. *Science and Engineering Ethics* 2: 89-114.
- Eckert, C., D. Schilling, & J. Stiensmeier-Pelster (2006). Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzeptes auf die Intelligenz und Konzentrationsleistung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 20: 41-48.
- Eder, F., & J. Mayr (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klassenstufe (LFSK 4-8)*. Göttingen.
- Evans, J. (2000). The New Plagiarism in Higher Education: From Selection to Reflection. *Interactions* 4. In: <http://www.warwick.ac.uk/ETS/interactions/vol4no2/evans.htm> (gesehen am: 7.7.2005).
- Farah, M. J., J. Illes, R. Cook-Deegan et al. (2004). Neurocognitive enhancement: What can we do and what should we do? *Nature Reviews Neuroscience* 5: 421-425.
- Franke, A. G., C. Bonertz, M. Christmann, et al. (2012). Attitudes toward cognitive enhancement in users and nonusers of stimulants for cognitive enhancement: a pilot study. *AJOB Primary Research* 3: 48-57.
- Franklyn-Stokes, A., & S. E. Newstead (1995). Undergraduate Cheating: Who does What and Why? *Studies in Higher Education* 20: 159-172.
- Genereux, R. L., & B. A. McLeo (1995). Circumstances surrounding cheating: A questionnaire study of college students. *Research in Higher Education* 36: 687-704.
- Glannon, W. (2008). Psychopharmacological Enhancement. *Neuroethics* 1: 45-54.
- Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging Among Early Adolescent Students: Relationships to Motivation and Achievement. *Journal of Early Adolescence* 13: 21-43.

- Göritz, A. S. (2004). The Impact of material incentives on response quantity, response quality, sample composition, survey outcome, and cost in online access panels. *International Journal of Market Research* 46: 327-345.
- Göritz, A. S. (2007). Belohnungen in Online-Befragungen. In: M. Welker & O. Wenzel (Hg.): *Online-Forschung 2007: Grundlagen und Fallstudien. Neue Schriften zur Online-Forschung Band 1*. Köln. S. 119-131.
- Göritz, A. S. (2008). The Long-Term Effect of Material Incentives on Participation in Online Panels. *Field Methods* 20: 211-225.
- Grant, H., & C. S. Dweck (2003). Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology* 85: 541-553.
- Heine, C., H. Spangenberg & J. Willich (2008). Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung. *Forum Hochschule* Nr. F4/200. Hannover.
- Heine, C., C. Kerst & D. Sommer (2007). Studienanfänger im Wintersemester 2005/06. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. *Forum Hochschule* F1/2007. Hannover.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Psychology* 58: 47-77.
- Heublein, U., C. Hutzsch, J. Schreiber et al. (2009). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. HIS Projektbericht 2009. In: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf (gesehen am: 8.12.2010).
- Houser, D., Vetter, S. & J. K. Winter (2011). Fairness and Cheating. *GMU Working Paper in Economics* No. 11-02. In: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1753315> (gesehen am: 8.2.2012).
- Jacob, A. K., & U. Teichler (2011). *Der Wandel des Hochschullehrerberufs im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung in den Jahren 2007/08*. Bonn.
- Kerkvliet, J., & C. L. Sigmund (1999). Can we control cheating in the classroom? *The Journal of Economic Education* 30: 331-343.
- Keuskamp, D & R. Siluzas (2007). Plagiarism prevention or detection? The contribution of text-matching software to education about academic integrity. *Journal of Academic Language and Learning* 1: 91-99
- Knoop, S. (2006). Plagiat per Mausclick - *Das Plagiiere von Internettexten in wissenschaftlichen Hausarbeiten. Eine explorative Befragung von Studierenden und Dozenten an der WWU Münster*. Magisterarbeit an der Universität Münster. Münster: Unveröffentlichte Fassung.
- Köller, O. & U. Schiefele (2006). Zielorientierung. In: D. Rost (Hg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim. S. 880-886.
- Köller, O., U. Trautwein, O. Lüdtke et al. (2006). Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 20: 27-39.
- Kreft, I., J. De Leeuw (1998). *Introducing Multilevel Modeling*. London.
- Krohn, W., C. Schlombs & N. C. Taubert (2003). *Plagierte Hausarbeiten. Problemlage an der Universität Bielefeld*. In: <http://www.uni-bielefeld.de/Benutzer/MitarbeiterInnen/Plagiate/iug2001.html> (gesehen am: 7.7.2005).
- Krohne, H. W. (1997). Streß und Streßbewältigung. In: R. Schwarzer (Hg.): *Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch*. Göttingen. S. 267-283.

- Lambert, E. G., N. L. Hogan & S. M. Barton (2003). Collegiate Academic Dishonesty Revisited: What Have They Done, How Often Have They Done It, Who Does It, And Why Did They Do It? *Electronic Journal of Sociology* 7. In: http://www.sociology.org/content/vol7.4/lambert_etal.html (gesehen am: 5.7.2005).
- Levy, E. S., & C. C. Rakovski. (2006). Academic dishonesty: A zero tolerance professor and student registration choices. *Research in Higher Education* 47: 735-754.
- Lim, V. K. G. & S. K. B. See (2001). Attitudes Toward, and Intentions to Report, Academic Cheating Among Students in Singapore. *Ethics & Behavior* 11: 261-274.
- Maher, B. (2008). Poll results: Look who's doping. *Nature* 452: 674-675.
- Martinson, B. C., M. S. Anderson & R. de Vries (2005). Scientists behaving badly. *Nature* 435: 737-738.
- Mayer, K. U. & M. Diewald (2007). Die Institutionalisierung von Lebensverläufen. In: J. Brandtstädter & U. Lindenberger (Hg.): *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch*. Stuttgart. S. 510-539.
- McCabe, D. L. (2001). Cheating: Why Students Do It and How We Can Help Them Stop. *American Educator* 25: 38-43.
- McCabe, D. L., T. Klebe, L. Butterfield et al. (2001). Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics and Behavior* 11: 219-232.
- McCabe, D. L., L. K. Treviño, K. D. Butterfield (2002). Honor Codes and Other Contextual Influences on Academic Integrity. *Research in Higher Education* 43: 357-378.
- Michaels, J. W. & T. D. Miethe (1989). Applying Theories of Deviance to Academic Cheating. *Social Science Quarterly* 70: 870-885.
- Middendorff, E., J. Poskowsky & W. Isserstedt (2012). *Formen der Stresskompensation und Leistungssteigerung bei Studierenden*. Hannover.
- Morawietz, H. (2005). Plagiate aus dem Internet. Effektive Strategien zum Aufdecken und zur Prävention. *Realschule in Deutschland* 113: 16-21.
- Murdock, T. B., N. M. Hale, & M. J. Weber (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology* 26: 96-115.
- Murdock, T. B., A. Miller & J. Kohlhardt (2004). Effects of Classroom Context Variables on High School Students' Judgments of the Acceptability and Likelihood of Cheating. *Journal of Educational Psychology* 96: 765-77.
- Normann, C. & M. Berger (2008). Neuroenhancement: Status quo and perspectives. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience* 258: 110-114.
- Rettinger, D. A., A. E. Jordan & F. Peschiera (2004). Evaluating the motivation of other students to cheat: A vignette experiment. *Research in Higher Education* 45: 873-890.
- Robinson, E., R. Amburgey, E. Swank, & C. Faulkner (2004). Test cheating in a rural college: Studying the importance of individual and situational factors. *College Student Journal* 38: 380-395.
- Robotham, D., & C. Julian (2006). Stress and the higher education student: a critical review of the literature. *Journal of Further & Higher Education* 30: 107-117.
- Roig, M. (2001). Plagiarism and Paraphrasing Criteria of College and University Professors. *Ethics & Behavior* 11: 307-323.
- Roig, M., & L. DeTommaso (1995). Are college cheating and plagiarism related to academic procrastination? *Psychological Reports* 77: 689-691.
- Sahakian, B., S. Morein-Zamir (2007). Professor's little helper. *Nature* 450: 1157-1159.
- Sattler, S. (2007). *Plagiate in Hausarbeiten. Erklärungsmodelle mit Hilfe der Rational Choice Theorie*. Mit einem Vorwort von Andreas Diekmann. Hamburg.

- Sattler, S. (2008). Plagiate in Hausarbeiten. Erfassung über Direct-Response und Validierung mit Hilfe der Randomized-Response-Technique. In: K. S. Rehberg (Hg.): *Die Natur der Gesellschaft*. Frankfurt/Main. S. 5446-5461.
- Sattler, S. & C. Wiegel (2013). Test Anxiety and Cognitive Enhancement: The Influence of Students' Worries on their Use of Performance-Enhancing Drugs. *Substance Use & Misuse* 48 (online first).
- Schiefele, U., L. Streblo, U. Ermgassen et al. (2003). Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 17: 185-198.
- Schleider, K., & M. Güntert (2009). Merkmale und Bedingungen studienbezogener Lern- und Arbeitsstörungen – eine Bestandsaufnahme. *Beiträge zur Hochschulforschung* 31: 8-27.
- Schraw, G., T. Wadkins & L. Olafson (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology* 99: 12–25.
- Schwarzer, R. (1993). *Streß, Angst und Handlungsregulation*. (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stehr, S. T. (2006). Internetplagiate. Zur Notwendigkeit einer neuen Aufgabenkultur. *Pädagogik* 58: 42-44.
- Swazey, J. P., M. S. Anderson & K. Seashore Louis (1993). A survey of doctoral candidates and faculty raises important questions about the ethical environment of graduate education and research. In: *American Scientist* 81: 542-553.
- Teich, A. H. (1992). Integrity in research: A scientific community view. *Knowledge- Creation Diffusion Utilization* 14: 185-192.
- Tice, D. M. & R.F. Baumeister (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science* 8: 454-458.
- Underwood, J. & A. Szabo (2003). Academic offences and e-learning: individual propensities in cheating. *British Journal of Educational Technology* 34: 467-477.
- Vallerand, R. J. & R. Bissonnette (1992). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study. *Journal of Personality* 60: 599-620.
- Voss, T. & M. Abraham (2000). Rational choice theory in sociology: A survey. In: Quah/Sales: 50-83.
- Vowell, P. R. & Jieming Chen (2004). Predicting academic misconduct: A comparative test of four sociological explanations. *Sociological Inquiry* 74: 226-249.
- Watkins, D. A. & J. B. Biggs (2001). *Teaching the Chinese learner: psychological and pedagogical perspectives*. Michigan.
- Weber-Wulff, D. (2010). *Softwaretest 2010*. In: <http://plagiat.htw-berlin.de/software/2010-2/> (gesehen am: 11.3.2012).
- Weinstein, J., & C. Dobkin (2002). *Plagiarism in U.S. Higher Education: Estimating Internet Plagiarism Rates and Testing a Means of Deterrence*. Berkeley. In: <http://webdisk.berkeley.edu/~Weinstein/Weinstein-JobMarketPaper.PDF> (gesehen am: 8.7.2005).
- White, E. M. (1999). Student Plagiarism as an Institutional and Social Issue. In: L. Buranen & A. M. Roy (Hg.): *Perspectives on Plagiarism. And Intellectual Property in a Postmodern World*. New York. S. 205-210.
- Whitley, B. E. (1998). Factors associated with cheating among college students: a review. *Research in Higher Education* 39: 235-274.
- Wild, K. P. (2005). Individuelle Lernstrategien von Studierenden. Konsequenzen für die Hochschuldidaktik und die Hochschullehre. *Beiträge zur Lehrerbildung* 23: 191-206.
- Zeidner, M. (1990). Does test anxiety bias scholastic aptitude test performance by gender and sociocultural group? *Journal of Personality Assessment* 55: 145-160.

5. ZUSAMMENARBEIT MIT ANDEREN STELLEN

Das FAIRUSE-Fördervorhaben hat vielfältige interdisziplinäre – darunter auch internationale – Kooperationen zwischen ForscherInnen innerhalb und außerhalb der deutschen Hochschulforschung hervorgebracht. Dies hat zu einer Stärkung der empirischen Bildungsforschung beigetragen und folgt damit einem zentralen Anliegen des Förderprogramms.

- Mit Prof. Dr. Stefan Fries, Dipl.-Psych. Justine Patrzek und Dipl.-Psych. Carola Grunsel (alle Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft an der Universität Bielefeld) vom Projekt ProDi-H "Prokrastination im Hochschulkontext: Ein Programm zur differentiellen Diagnose und individualisierten Intervention", ebenfalls gefördert innerhalb der Förderlinie "Zukunftswerkstatt Hochschullehre", wurde der Zusammenhang zwischen Fehlverhalten im Studium und akademischer Prokrastination erforscht. Dafür wurde der im ProDi-H Projekt entwickelte Fragebogen zur Erfassung der akademischen Prokrastinationstendenz innerhalb des FAIRUSE-Projektes eingesetzt. Ein gemeinsamer Aufsatz wurde bereits verfasst und bei einer Fachzeitschrift eingereicht (► II/6). Über eine weitere Publikation wird derzeit beraten.
- Mit PD Dr. Peter Graeff (Fakultät für Pädagogik, Universität der Bundeswehr München) wurde an der Modellierung von Entscheidungen für oder gegen studentische Plagiate gearbeitet. Ein Aufsatz hierzu wurde bereits veröffentlicht (► II/6).
- Mit Dr. Dr. Andreas Franke und Prof. Dr. Klaus Lieb (beide Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie der Universitätsmedizin Mainz der Johannes Gutenberg-Universität Mainz – BMBF-Projekt "Cognitive Enhancement") fand ein Austausch bezüglich Cognitive Enhancement statt.
- Mit Dipl.-Soz. Sonja Schulz (Fakultät für Sozialwissenschaften, Universität Mannheim) wurde untersucht, welche Faktoren die subjektive Entdeckungswahrscheinlichkeit von Studierenden bei Plagiatshandlungen beeinflussen. Ein Aufsatz befindet sich in Vorbereitung (► II/6).
- Mit SL_K5 (Servicebereich Lehre und Lernen der Universität Bielefeld) wurden die Studienergebnisse mit Blick auf Handlungsempfehlungen und die Entwicklung von Präventions- und Kontrollmaßnahmen diskutiert. Zudem fanden Gespräche im Rahmen der Konzeptionierung der Lehrendenbefragung statt.
- Mit Prof. PhD Éric Racine und M.A. Cynthia Forlini (beide Institut de Recherches Cliniques de Montréal at McGill University, Kanada) sowie Dipl.-Soz. Carsten Sauer (Fakultät für Soziologie; Universität Bielefeld) wurde an der ethischen Bewertungen

und der Einnahmefähigkeit von Cognitive Enhancement geforscht. Ein entsprechender Aufsatz wurde bei einer Fachzeitschrift eingereicht (► II/6).

- Mit Prof. Dr. Deborah Weber-Wulff (HTW University of Applied Sciences, Berlin) und Prof. Dr. Anja Göritz (Institut für Psychologie II; Universität Freiburg) wurde untersucht, wie mit dem Problem der Plagiate institutionell und hinsichtlich politischer Weichenstellungen umgegangen werden kann. Ein entsprechender Aufsatz befindet sich in Vorbereitung (► II/6).
- Mit Dr. Colleen Dockery (Institut für Medical Psychology & Behavioral Neurobiology; Universität Tübingen) wurde die Auswirkung von Stress in Zusammenhang mit sozialer Unterstützung auf Cognitive Enhancement untersucht. Ein entsprechender Aufsatz befindet sich in Vorbereitung (► II/6).
- Mit Prof. Dr. Guido Mehlkop (Staatswissenschaftliche Fakultät; Universität Erfurt), PD Dr. Peter Graeff (Fakultät für Pädagogik, Universität der Bundeswehr München) und Dipl.-Soz. Carsten Sauer (Fakultät für Soziologie; Universität Bielefeld) wurde gemeinsam an einem Erklärungsmodell von Cognitive Enhancement-Entscheidungen gearbeitet. Ein entsprechender Aufsatz wurde bei einer Fachzeitschrift eingereicht (► II/6).
- Mit Prof. Dr. Anja Göritz (Institut für Psychologie II; Universität Freiburg) wurde erforscht, wie sich Berufsbelastung auf Cognitive Enhancement-Entscheidungen unter Lehrenden auswirkt. Ein entsprechender Aufsatz wurde bei einer Fachzeitschrift eingereicht (► II/6).
- Mit Prof. Dr. Guido Mehlkop (Staatswissenschaftliche Fakultät; Universität Erfurt), PD Dr. Peter Graeff (Fakultät für Pädagogik, Universität der Bundeswehr München) und Dipl.-Soz. Carsten Sauer (Fakultät für Soziologie; Universität Bielefeld) wurde gemeinsam an einem Erklärungsmodell von studentischen Korruptionsentscheidungen gearbeitet. Ein entsprechender Aufsatz wurde bei einer Fachzeitschrift eingereicht (► II/6).
- Mit Prof. Dr. Anja Göritz (Institut für Psychologie II; Universität Freiburg) wurde anhand eines Experiments untersucht, wie die Befragungsbereitschaft und die Datenqualität unter Studierenden gesteigert werden kann. Die Ergebnisse sind in die Gestaltung der FAIRUSE-Hauptstudie eingeflossen. Ein entsprechender Aufsatz wurde bei einer Fachzeitschrift eingereicht (► II/6).
- Bezüglich der Messung von Lernstrategien wurden Daten für ein Instrument (LIST) von Ulrich Schiefele (Pädagogische Psychologie; Universität Potsdam) und Kollegen zur Verfügung gestellt. Die Skalen wurden entsprechend adaptiert und gekürzt.
- Von Nicola Zühlke und Chantal Levesque (Psychology Department; Missouri State University) wurden Ergebnisse zu einem Kurz-Instrument zur Erfassung von

Selbstregulation zur Verfügung gestellt, da bislang kein deutschsprachiges Instrument für den Einsatz in studentischen Stichproben veröffentlicht wurde. Dieses wurde geringfügig adaptiert.

- Darüber hinaus wurden Daten zur Einschätzung von Erhebungsinstrumenten zur Erfassung der extrinsischen und intrinsischen Studienmotivation durch Ulrich Schiefele (Pädagogische Psychologie; Universität Potsdam) zur Verfügung gestellt. Die Instrumente wurden adaptiert und gekürzt.
- Mit Prof. Dr. Donald L. McCabe (Rutgers Business School, USA) wurde untersucht, welche Interventions- und Fehlverhaltensdetektionsmaßnahmen durch Lehrende eingesetzt werden und was die Ursachen für einen häufigen bzw. seltenen Einsatz sind. Ein entsprechender Aufsatz befindet sich in Vorbereitung (►II/6).

II. EINGEHENDE DARSTELLUNG

1. VERWENDUNG DER ZUWENDUNG UND DES ERZIELTEN ERGEBNISSES IM EINZELNEN, MIT GEGENÜBERSTELLUNG DER VORGEGEBENEN ZIELE

Projektziele

Die inhaltlichen Kernziele des FAIRUSE-Projektes waren (►I/1):

1. Erfassung der Prävalenz verschiedener Formen studentischen Fehlverhaltens (Plagiate, Abschreiben, etc.);
2. Analyse von individuellen und organisatorisch-strukturellen Bedingungen und der Lehre für die Ausführung von Fehlverhalten;
3. Erfassung von Maßnahmen, die Lehrende präventiv und sanktionierend ergreifen, um mit studentischem Fehlverhalten umzugehen;
4. Analyse von motivierenden und hemmenden Einflüssen dieses Umgangs;
5. Entwicklung von Handlungsempfehlungen für einen professionalisierten Umgang mit studentischem Fehlverhalten.

Alle Kernziele wurden erreicht. Durch das FAIRUSE-Projekt liegen zum ersten Mal für Deutschland umfangreiche und aussagekräftige Daten zur Verbreitung und den Ursachen von studentischem Fehlverhalten sowie der Anwendung von Präventions- und Interventionsstrategien zusammen mit hemmenden und förderlichen Faktoren für ihren Einsatz vor. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass mehrere Ergebnisse ausschließlich in den unter ►II/6 angegebenen Publikationen verfügbar sind. Die folgende Ergebnisdarstellung bezieht sich auf Basisauswertungen.

Studiendesign

Die Befragung der Studierenden war als Panelbefragung konzipiert. D.h. dieselben Studierenden wurden in insgesamt vier aufeinanderfolgenden Semestern zu ihrem Studium im Allgemeinen und zu studentischem Fehlverhalten im Besonderen befragt. Indem Studierende wiederholt befragt wurden, konnten potentielle Ursachen von Fehlverhalten erfasst und danach geprüft werden, ob und wie stark sich diese auf das Fehlverhalten ausgewirkt haben. Um ein umfassendes Bild über die Motive von Fehlverhalten zu bekommen, wurden verschiedene mögliche Einflussfaktoren erhoben. Dazu zählen Fähigkeiten von Studierenden, verschiedene Persönlichkeitseigenschaften und das Erleben verschiedener Studienbedingungen. Zudem wurden Lehrende aus denselben Fächern zu ihren Einstellungen, Einschätzungen und Verhaltensweisen bezüglich studentischen Fehlverhaltens befragt. Sowohl die Studierenden- als auch die Lehrendenbefragungen erfolgten anonym und freiwillig. Die Datenerhebungen wurden in Absprache mit den

Datenschutzbeauftragten der jeweiligen Universitäten durchgeführt und von der Datenschutzbeauftragten der Universität Bielefeld überwacht.

Studierendenbefragungen

Die Auswahl der Studierenden wurde nach einer mehrfach geschichteten Zufallsauswahl durchgeführt. Zunächst wurden vier Universitäten ausgewählt, danach verschiedene Studienfächer und zuletzt 11000 Studierende. Die Online-Befragungen erfolgten halbjährlich beginnend im Sommersemester 2010. Die Teilnahmebereitschaft kann als sehr hoch eingeschätzt werden (►Tabelle 2).

Tabelle 2: Teilnahme der Studierenden an den vier Erhebungswellen.

Erhebungswelle	Anzahl kontaktierter Personen*	Anzahl teilnehmender Personen	Anteil teilnehmender Personen (in %)
1	11000	5822	52,9
2	5048	3486	69,1
3	3020	2466	81,7
4	2127	1852	87,1

** Jeweils erneut kontaktiert wurden Studierende nur dann, wenn sie die vorhergehende Befragung abgeschlossen und die Universität noch nicht verlassen hatten.*

Den hier dargestellten Analysen liegen die Daten zu Fehlverhalten der zweiten Befragungswelle zugrunde. Dafür sprechen zwei Gründe:

- Da viele potentielle Ursachen für Fehlverhalten in der ersten Befragungswelle erhoben wurden, kann untersucht werden, ob diese zu Fehlverhalten zwischen der ersten und zweiten Befragungswelle geführt haben.
- Je höher die Fallzahlen sind, desto verlässlicher sind die Ergebnisse der Analysen. Mit jeder weiteren Welle sinken die Fallzahlen.

Lehrendenbefragungen

Die drei Lehrendenbefragungen wurden in den ausgewählten Fächern der Studierendenbefragungen durchgeführt (►Tabelle 3). Es wurden jeweils alle Personen kontaktiert, die im jeweiligen Semester lehrten. Lehrende, die in mehreren der ausgewählten Fächer lehrten, wurden nur zu einem Fach befragt. Von diesen Lehrenden

nahmen jeweils etwa 1400 an der Befragung teil. Bei den Analysen wurden Daten aller Erhebungswellen verwendet.

Tabelle 3: Teilnahme der Lehrenden an den drei Erhebungswellen.

Erhebungswelle	Anzahl kontaktierter Personen	Anzahl teilnehmender Personen	Anteil teilnehmender Personen (in %)
1	3677	1442	41,0
2	3655	1402	38,4
3	3980	1406	35,3

Formen und Verteilungen von Fehlverhalten im Studium

In der FAIRUSE-Studie wurden sieben Formen von Fehlverhalten.¹ Diese beziehen sich auf unterschiedliche Prüfungsformen und unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Schwere (► Infokasten 1).

Infokasten 1: Formen von Fehlverhalten.

1. **Plagiiere**n: Bei schriftlichen Arbeiten bewusst fremde Gedanken oder Zitate übernehmen, ohne dies kenntlich zu machen
2. **unerlaubte Hilfsmittel benutzen**: In Klausuren unerlaubte Hilfsmittel benutzen
3. **unerlaubte Hilfsmittel mitnehmen**: In Klausuren unerlaubte Hilfsmittel mitnehmen
4. **Abschreiben in Klausuren**: In Klausuren bei anderen nach Antworten schauen
5. **Attest benutzen**: Ausreden oder unbegründete Atteste benutzen, um Prüfungen oder Abgabefristen hinauszuschieben
6. **Abschreiben von Arbeitsaufgaben**: Protokolle, Hausaufgaben oder Programmierarbeiten in Teilen von anderen übernehmen
7. **Daten fälschen/verändern**: Ergebnisse, Daten oder Fakten bei Analysen oder Messungen erfinden oder verändern

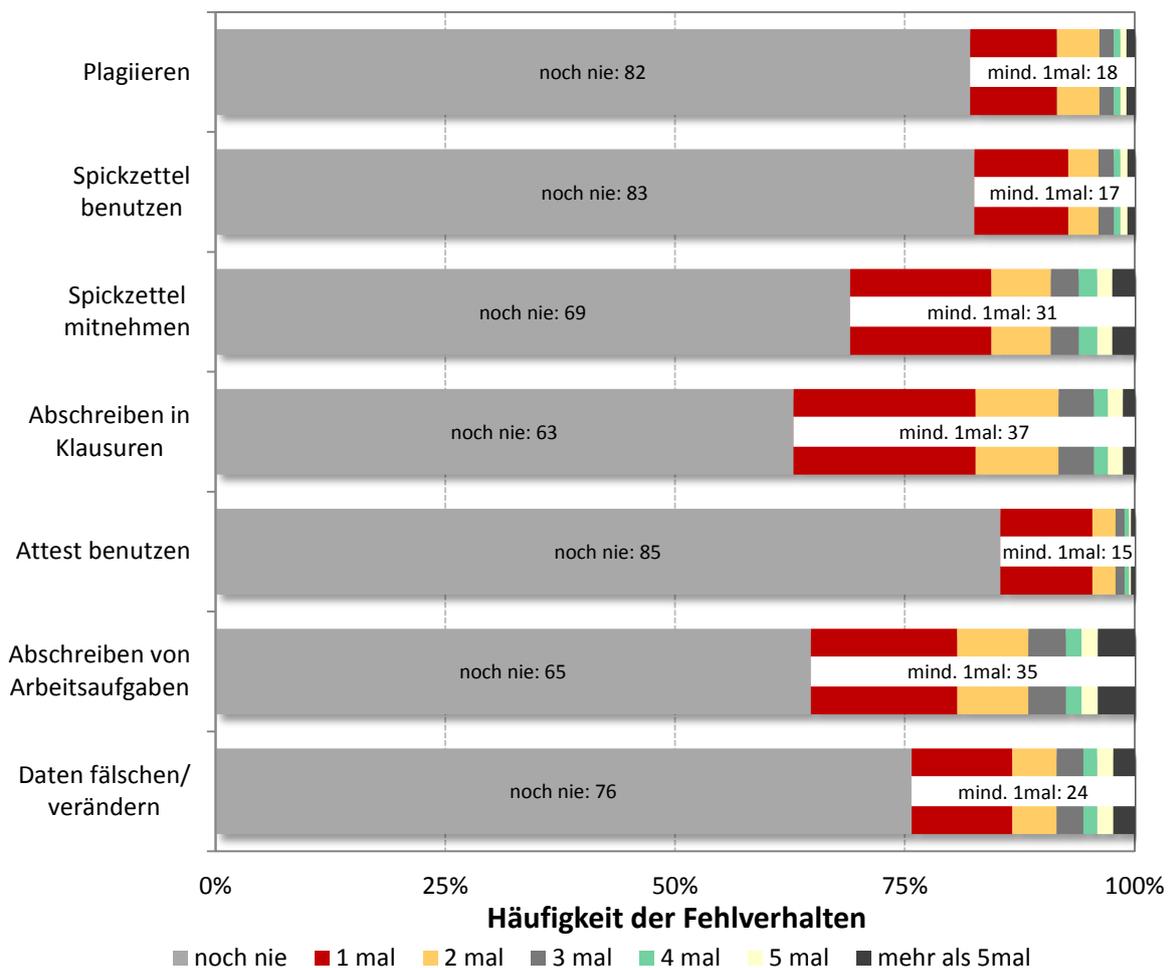
Häufigkeit von Fehlverhalten

Zur Erfassung der Häufigkeit studentischen Fehlverhaltens wurden die Studierenden gefragt, wie oft sie die sieben untersuchten Verhaltensweisen jeweils innerhalb des

¹ Zusätzlich wurde die Einnahme verschreibungspflichtiger Medikamente zur Steigerung der kognitiven Leistungsfähigkeit (Cognitive Enhancement) untersucht. Die Ergebnisse hierzu werden separat weiter unten präsentiert.

Beobachtungszeitraums von sechs Monaten ausgeführt haben. Dies konnten die Studierenden über eine 12-stufige Skala von "noch nie" bis "mehr als 10-mal" angeben. Abbildung 2 zeigt, wie häufig ein bestimmtes Verhalten im Untersuchungszeitraum ausgeführt wurde. Anhand der Abbildung ist auch ersichtlich, wie häufig "Wiederholungstäter" auftreten. Bei der Darstellung ist zu berücksichtigen, dass die Studierenden nur zum jeweiligen Fehlverhalten befragt wurden, wenn sie innerhalb des Untersuchungszeitraums auch mindestens eine entsprechende Prüfungsleistung erbringen mussten und somit die Möglichkeit hatten, sich entsprechend zu verhalten. Bei Plagiaten war dies die Anfertigung einer schriftlichen Arbeit; bei den Fragen nach der Mitnahme bzw. Benutzung unerlaubter Hilfsmittel sowie dem Abschreiben in Klausuren war es das Schreiben von Klausuren; beim Abschreiben von Arbeitsaufgaben war es die Anfertigung solcher Aufgaben; bei Datenfälschungen bzw. -veränderungen war es die Durchführung einer Analyse, Messung oder eines Experiments. Fragen zu unerlaubten Attesten wurden immer gestellt, da diese Formen von Fehlverhalten bei verschiedenen Prüfungsformen und in den verschiedensten Situationen verwendet werden kann.

Abbildung 2: Häufigkeit der untersuchten Fehlverhalten.



Knapp vier von zehn Studierenden gaben an, in den untersuchten sechs Monaten mindestens einmal in einer Klausur (37%) abgeschrieben zu haben. Etwas mehr als jeder Dritte hat Arbeitsaufgaben von Mitstudierenden (35%) abgeschrieben. Dies sind die am häufigsten vorkommenden Formen von Fehlverhalten. Zudem finden sich hier auch die meisten "Wiederholungstäter". Etwas weniger als ein Drittel aller Befragten nahm im Untersuchungszeitraum unerlaubte Hilfsmittel wie Spickzettel mit in die schriftliche Prüfung (31%), die etwa jeder Sechste auch tatsächlich einsetzte (17%). Die Fälschung oder Veränderung von Daten findet sich bei einem Viertel der Studierenden (24%). Etwa jeder fünfte Studierende (18%) gab weiterhin zu, mindestens einmal im Untersuchungszeitraum plagiiert zu haben. Unbegründete Atteste oder auch Ausreden zum Hinausschieben einer Prüfung oder Abgabefrist wurden von insgesamt 15% der Studierenden verwendet.

Die folgenden Abbildungen geben einen Überblick über die Verbreitung von Fehlverhalten nach Geschlecht² (► Abbildung 3), Fächergruppe³ (► Abbildung 4), angestrebtem Abschluss⁴ (► Abbildung 5) und Hochschulsemester⁵ (► Abbildung 6).

² Bei diesem Vergleichen muss berücksichtigt werden, dass Geschlechtsunterschiede unter anderem dadurch bedingt sein können, dass die Häufigkeiten des Fehlverhaltens von Fach zu Fach unterschiedlich ausfallen. Wenn gleichzeitig deutlich mehr Männer oder Frauen in einem Fach sind, können Geschlechtsunterschiede folglich auch durch eine unterschiedliche Fachzugehörigkeit hervorgerufen werden.

³ Die Fachgruppenunterschiede bei Plagiaten und den anderen Betrugsverhalten können verschiedene Ursachen haben. Einerseits sind individuelle Unterschiede zwischen Studierenden der jeweiligen Fächer denkbar. Beispielsweise finden sich in manchen Fächern möglicherweise häufiger konkurrenzorientierte Studierende, die eher bereit sind, im Wettbewerb um gute Noten zu betrügen. Andererseits können sich die Studienbedingungen von Fach zu Fach sehr stark unterscheiden, bspw. in der Verwendungshäufigkeit bestimmter Prüfungsformen. Werden in einem Fach mehr schriftliche Arbeiten verlangt, bestehen auch häufiger der Anreiz und die Möglichkeit zu plagiierten. Zudem kann auch die Wahrscheinlichkeit, dass eine entsprechende Handlung entdeckt wird, fächerspezifisch variieren.

⁴ Bei der Ergebnisinterpretation sollten auch Faktoren wie bspw. die unterschiedliche Häufigkeit bestimmter Prüfungsformen bei einem Abschlusstyp berücksichtigt werden. Da bestimmte Studienabschlüsse in manchen Studienfächern verbreiteter sind, könnten unter anderem die Eigenschaften des Faches ursächlich sein und nicht der Abschlusstyp.

⁵ Hinsichtlich der Ergebnisinterpretation ist zu beachten, dass manche Prüfungsleistungen über den Studienverlauf hinweg häufiger verlangt werden als andere. So sind bspw. Klausuren in vielen Studienfächern vor allem zu Beginn des Studiums sehr verbreitet.

Abbildung 3: Verbreitung von Fehlverhalten jeweils getrennt nach Geschlecht.

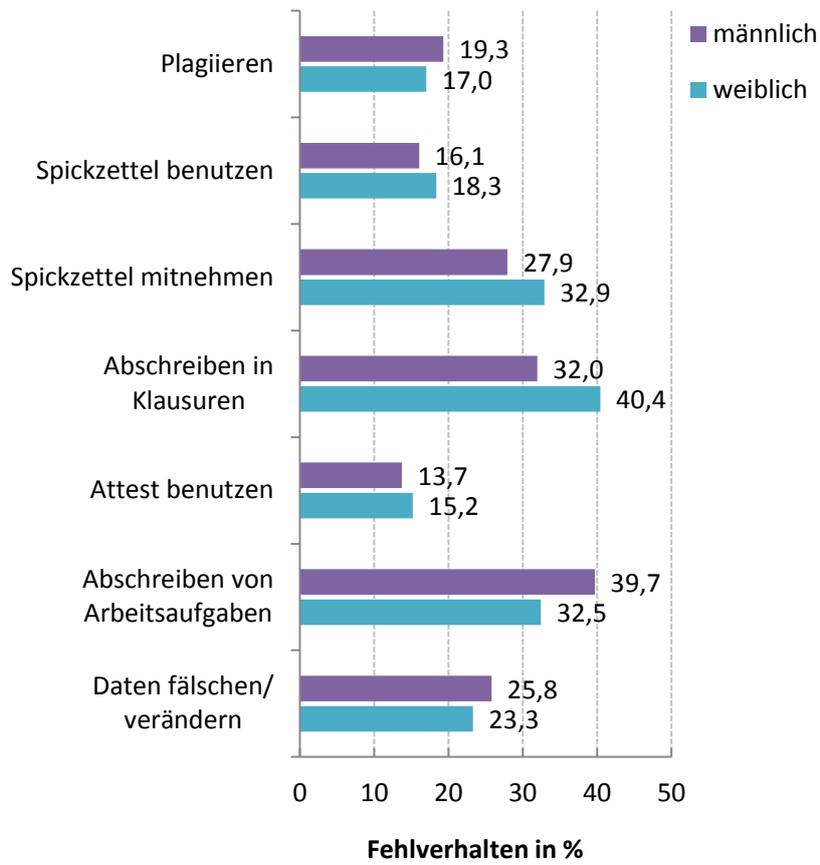


Abbildung 4: Verbreitung von Fehlverhalten nach Fächergruppen.

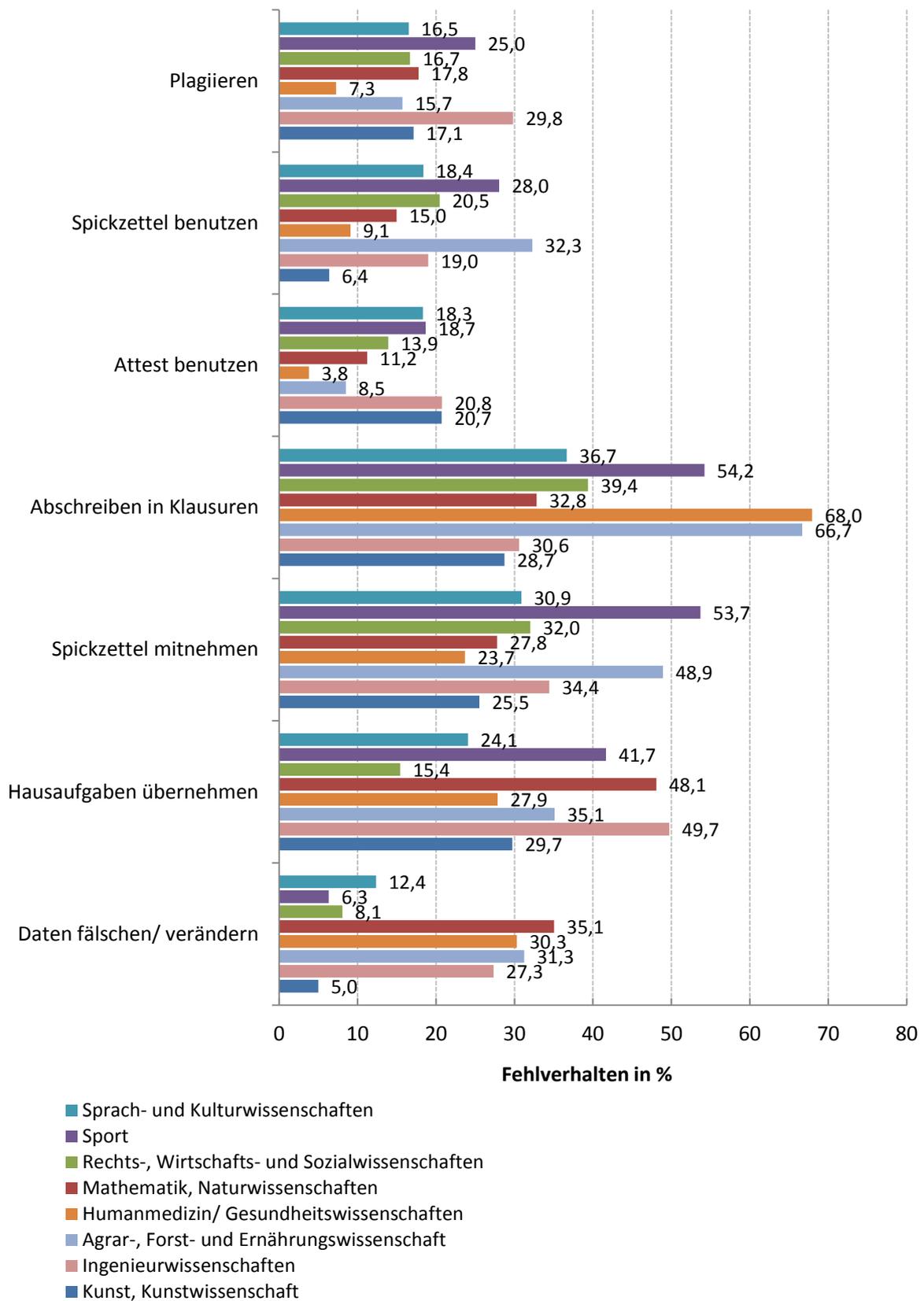


Abbildung 5: Auftreten von Fehlverhalten nach angestrebtem Studienabschluss.

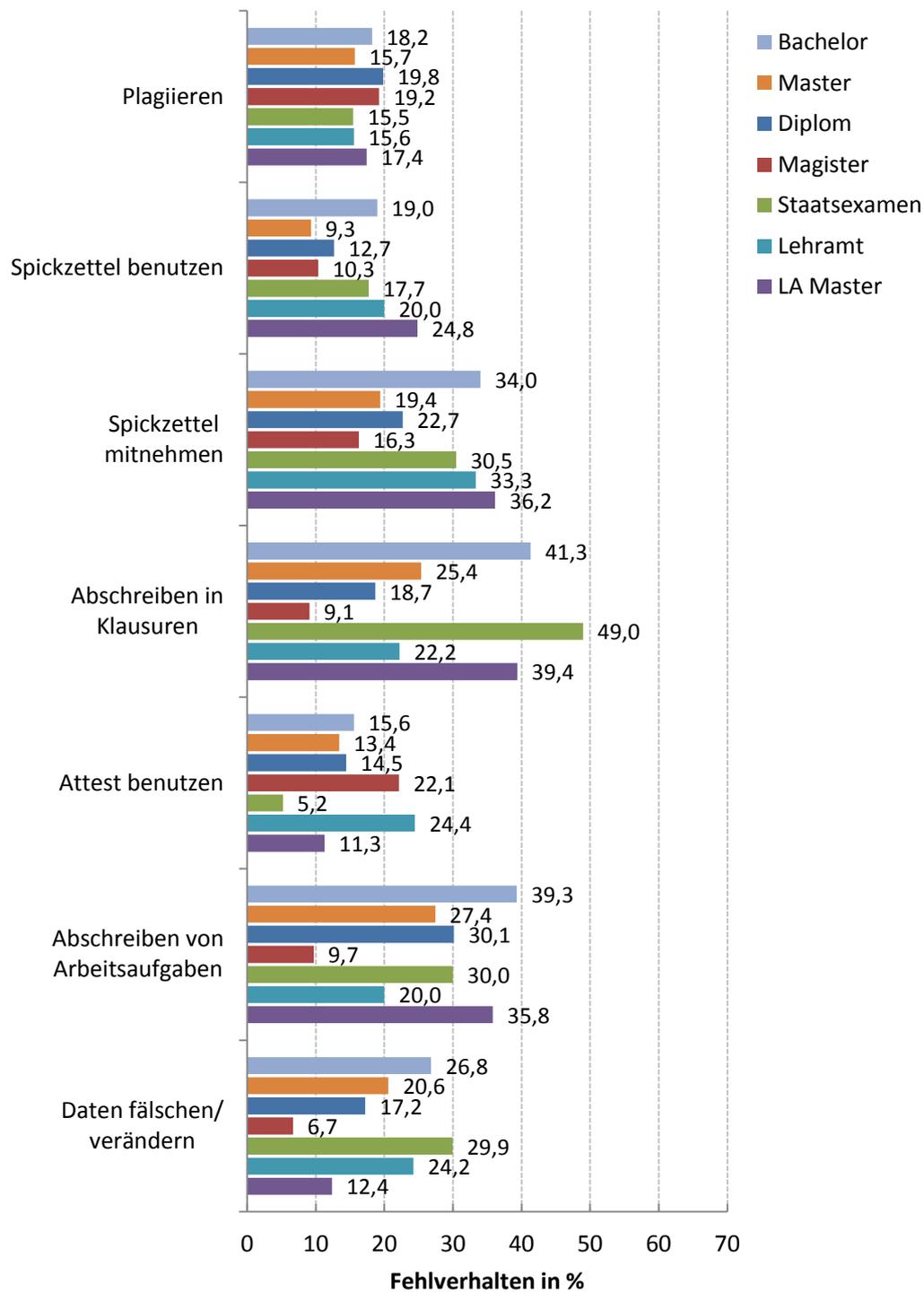
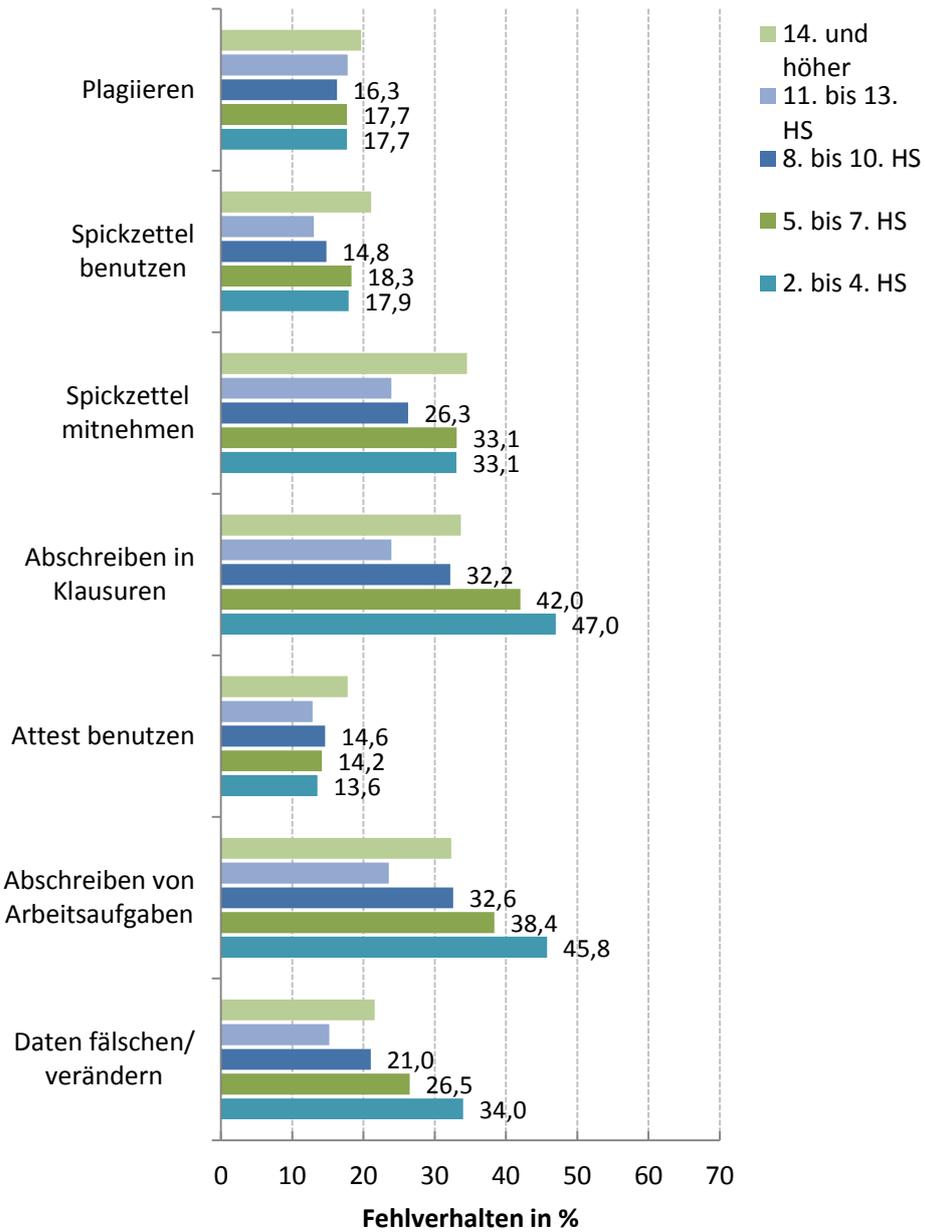


Abbildung 6: Auftreten von Fehlverhalten nach Hochschulsemester (HS).



Infokasten 2: Auswertungsstrategie und Darstellung der Ergebnisse.

Ob und wie stark bestimmte Faktoren das Auftreten von Betrug beeinflussen, wurde mit Hilfe statistischer Verfahren getestet. Die Ergebnisse der Analysen werden im Folgenden raphisch dargestellt. Untersucht wurde die Häufigkeit mit der ein bestimmtes Fehlverhalten innerhalb von sechs Monaten in Abhängigkeit eines bestimmten Einflussfaktors auftritt.

Alle dargestellten Kurven sind um die möglichen Einflüsse bereinigt, den das Geschlecht, das Hochschulsemester, die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Fachgruppen und der angestrebte Abschluss haben können.

Bei den Analysen wurden jeweils nur Studierende berücksichtigt, die in den untersuchten sechs Monaten mindestens eine Prüfung in einer bestimmten Prüfungsform ablegen mussten und somit tatsächlich das Verhalten ausführen konnten (z.B. wurde nur dann nach einem Plagiat gefragt, wenn eine schriftliche Arbeiten geschrieben wurde). Die Häufigkeit mit der Studierende in einer jeweiligen Prüfungsform geprüft wurden, wurde auch in den statistischen Modellen berücksichtigt. Einzige Ausnahme bildet die Verwendung von Attesten oder Ausreden, da dieses Verhalten nicht nur bei einer spezifischen Prüfungsform auftreten kann.

Von einem statistisch gesicherten Einfluss spricht man, wenn die Fehlerwahrscheinlichkeit einer statistischen Schätzung unter 5% liegt. Die Kurven wurden nur dann in den Abbildungen dargestellt, wenn diese Fehlerwahrscheinlichkeit unterschritten wurde.

Die durchschnittliche Häufigkeit der Verhaltensausführung ist auf der y-Achse ablesbar, während die Ausprägung des untersuchten Faktors (z.B. Fachkompetenz) auf der x-Achse dargestellt ist. Diese Ausprägungen reichen bspw. bei Fachkompetenz von sehr geringer Kompetenz bis zu hoher Kompetenz. Der Verlauf der Kurven zeigt, wie sich die durchschnittliche Anzahl (y-Achse) verschiedener Fehlverhalten ändert, wenn Studierende mit unterschiedlich ausgeprägter Fachkompetenz (x-Achse) betrachtet werden. Ein Anstieg der Kurven deutet auf einen verstärkenden Einfluss, während ein Absinken (wie beim Beispiel) auf einen abschwächenden Einfluss verweist. Je stärker der Anstieg oder das Absinken ist, desto größer ist der Einfluss des jeweiligen Faktors. Es werden jeweils die prozentualen Veränderungen beschrieben. Diese sind abhängig vom Ausgangsniveau und stellen sich daher teilweise unterschiedlich zu den absoluten Veränderungen dar.

Individuelle Merkmale und Fehlverhalten: Ergebnisse aus den Studierendenbefragungen

Die Anforderungen und die Art des Lernens an Universitäten unterscheiden sich von denen an Schulen. Während in der Schule der Lernprozess gesteuert und der Fortschritt regelmäßig kontrolliert werden, erfordert das Lernen an einer Universität eine starke Selbstregulierung (vgl. Wild 2005). Das bedeutet, dass Studierende selbstverantwortlich ihr Lernen steuern und sich hierzu motivieren müssen. Bspw. ist die Teilnahme an vielen Lehrveranstaltungen freiwillig und auch die Vor- und Nachbereitung der Inhalte wird meist nicht geprüft oder

begleitet. So können hinderliche Prädispositionen (wie Prüfungsangst) und Verhaltensweisen (wie Prokrastination oder ineffiziente Lernstrategien) kaum erkannt und korrigiert werden. Folglich ist zu erwarten, dass sie sich auf die Lernerfolge und die Leistungen der Studierenden stärker auswirken als bei SchülerInnen und Lernerfolge langfristig verringern.

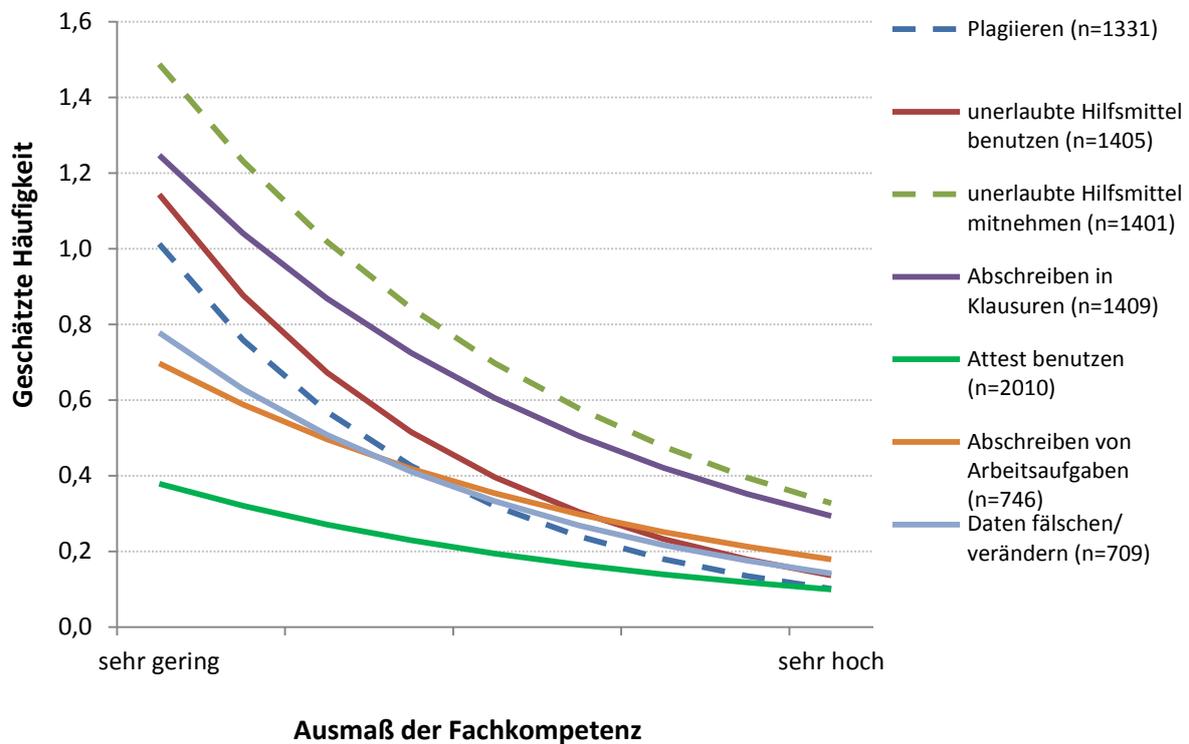
Studierende können Fehlverhalten als Möglichkeit betrachten die tatsächlichen oder wahrgenommenen Defizite auszugleichen. Sind die Merkmale, die Fehlverhalten beeinflussen bekannt, lassen sich sowohl für Universitäten und Lehrende als auch für Studierende geeignete Maßnahmen entwickeln, um das Auftreten von studentischem Fehlverhalten zu reduzieren. Im Folgenden wird gezeigt, wie sich die individuellen Merkmale und Handlungsmuster der Studierenden auf deren Neigung zu Fehlverhalten auswirken.

Fachkompetenzen

Zu den Hauptaufgaben von Universitäten gehört die Wissens- und Kompetenzvermittlung. Unter Fachkompetenzen versteht man fachbezogene Kenntnisse sowie fachliche Anwendungs- und Analysefähigkeiten. Fachkompetenzen sind eine Bedingung für Studienerfolg (vgl. Braun et al. 2008). Je geringer diese ausgeprägt sind, desto eher könnten Studierende versuchen, ihre Studienziele durch Fehlverhalten zu erreichen. Fehlverhalten wäre hier folglich ein Mittel, um einen Mangel an Kompetenzen zu kompensieren. Für kompetente Studierende ist es hingegen rationaler auf eigene Leistungen zu vertrauen als sich der Gefahr auszusetzen bei Ausführung eines Fehlverhaltens entdeckt zu werden. Die untersuchten Fachkompetenzen basieren – im Kontrast zu objektiven Bewertungskriterien (wie Noten) – auf Selbsteinschätzungen. Bei Noten lassen sich ähnliche Ergebnisse finden (nicht dargestellt). Ein Zusammenhang mit der Häufigkeit von Plagiaten besteht hier jedoch nicht.

Ergebnis: Insgesamt schätzen ungefähr 13% der Studierenden ihre fachlichen Fähigkeiten als gut bis sehr gut ein. Nur 3% der Studierenden bewerten sie als schlecht bis sehr schlecht. Die Mehrheit schreibt sich folglich mittlere Kompetenzen zu. Je höher ein Studierender seine Fachkompetenzen einschätzt, desto seltener tritt ein jeweiliges Fehlverhalten auf (► Abbildung 7). Besonders stark wirken sich Fachkompetenzen auf die Häufigkeit der Anfertigung von Plagiaten aus. Studierende die sich sehr geringe Fachkompetenzen zuschreiben, plagiierten in den sechs Monaten vor der Befragung durchschnittlich 1,01-mal. Im Vergleich dazu plagiierten Studierende mit sehr hohen Fachkompetenzen nur 0,10-mal. Die geschätzte Plagiatshäufigkeit verringert sich also um 90%. Etwas technischer ausgedrückt bedeutet das, dass sich die Anzahl von Plagiaten um den Faktor 0,56 (bzw. 44%) verringert, wenn sich Studierende eine um eine Einheit höhere Kompetenz auf einer Skala von 1 "sehr gering" bis 5 "sehr hoch" zuschreiben. Höhere Fachkompetenzen führen auch dazu, dass Studierende seltener unerlaubte Hilfsmittel in Klausuren benutzen (Verringerung um 88%) sowie Daten fälschen oder verändern (Verringerung um 82%). Bei allen anderen Fehlverhalten reduziert sich die Anzahl um etwa drei Viertel.

Abbildung 7: Einfluss von Fachkompetenz auf die geschätzte Häufigkeit von Fehlverhalten.



Fragestellung: "Wie schwer bzw. leicht fallen Ihnen die folgenden Aspekte in Ihrem Studium?"

Beispielitem: "Eine typische Fragestellung meines Hauptfachs bearbeiten."

Antworten auf einer Skala von: 1 "sehr schwer" (sehr geringe Fachkompetenzen) bis 5 "sehr leicht" (sehr hohe Fachkompetenzen)

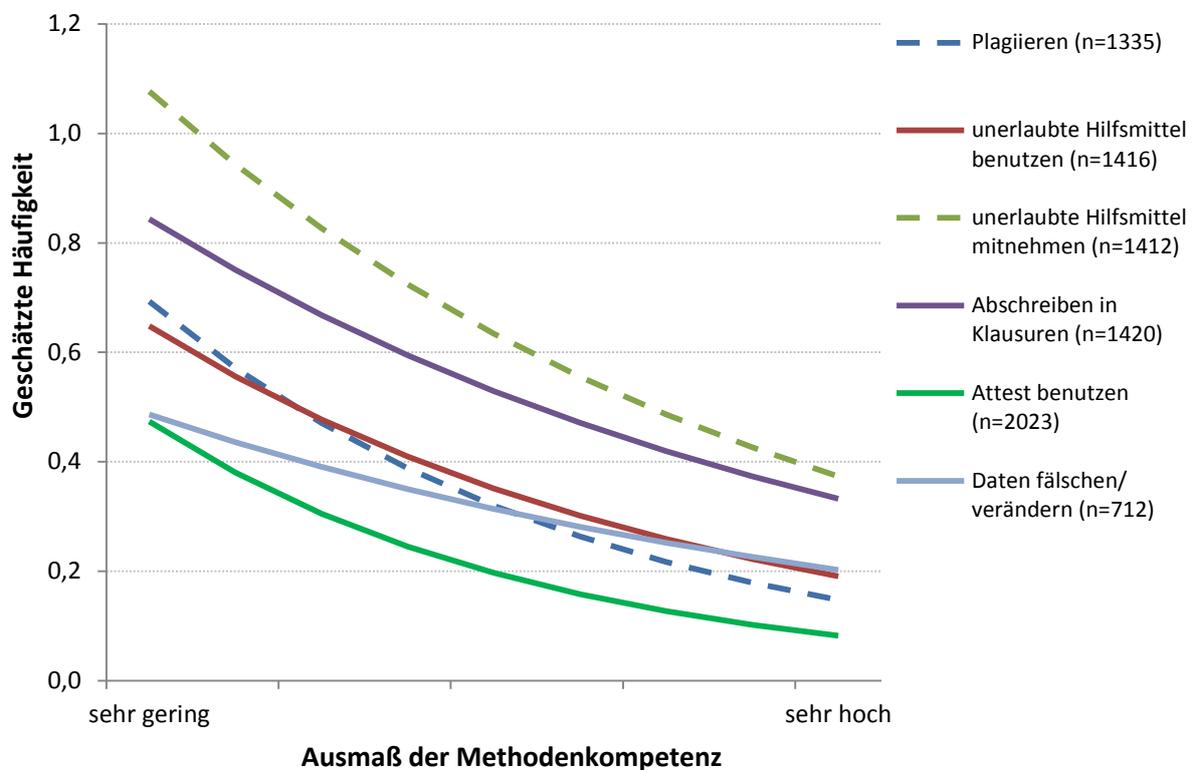
Methodenkompetenzen

Methodenkompetenzen sind unerlässlich für den Erfolg im Studium. Sie befähigen Studierende ihre Arbeit effektiv zu organisieren, wissenschaftlich zu arbeiten und relevante Informationen zu recherchieren (vgl. Braun et al. 2008). Methodenkompetenzen erleichtern den effizienten Zugang zu Wissensbeständen, die für ein erfolgreiches Studium notwendig sind. Ein Mangel erschwert eine ehrliche Erbringung von Prüfungsleistungen. Denn es ist anzunehmen, dass Studierende, die nicht wissen, wie wissenschaftlich korrekt gearbeitet wird, ein Gefühl der Unsicherheit beim Arbeiten entwickeln. Zudem müssen sie mehr Zeit investieren, um sich Wissen anzueignen und die erforderlichen Leistungen zu erbringen oder bei Leistungstests mit entsprechend schlechteren Prüfungsergebnissen rechnen. Diese Studierenden könnten zu Fehlverhalten greifen, um mit ihrer Unsicherheit umzugehen, weniger Zeit in die Aneignung von Wissen und Fähigkeiten investieren zu müssen oder um bessere Prüfungsergebnisse zu erzielen, als sie durch eigene Anstrengungen erwarten.

Ergebnis: Fast 32% der Studierenden schätzten ihre methodischen Fähigkeiten als gut bis sehr gut ein. Dem stehen 4% gegenüber, die ihre eigenen methodischen Fähigkeiten als

schlecht bis sehr schlecht bewerteten. Je besser Studierende ihre Methodenkompetenzen einschätzen, desto seltener haben sie die untersuchten Verhaltensweisen ausgeführt (► Abbildung 8). Dies gilt für fast jedes Verhalten, jedoch am stärksten für das Benutzen von Ausreden und Atteste sowie das Plagieren. Die Häufigkeit mit der Ausreden oder unbegründete Atteste benutzt werden, sinkt um 83%, wenn man die Studierenden, die ihre Methodenkompetenzen am geringsten einschätzen, mit jenen vergleicht, die ihre Fähigkeiten am höchsten einschätzen. Bei Plagiaten sinkt die Häufigkeit um 79%. Keinen Einfluss haben Methodenkompetenzen auf das Abschreiben von Arbeitsaufgaben.

Abbildung 8: Einfluss von Methodenkompetenz auf die geschätzte Häufigkeit von Fehlverhalten.



Fragestellung: "Was fällt Ihnen in Ihrem Studium leicht bzw. schwer?"

Beispielitem: "wissenschaftlich arbeiten"

Antworten auf einer Skala von: 1 "sehr schwer" (sehr geringe Methodenkompetenzen) bis 5 "sehr leicht" (sehr hohe Methodenkompetenzen)

Motivation

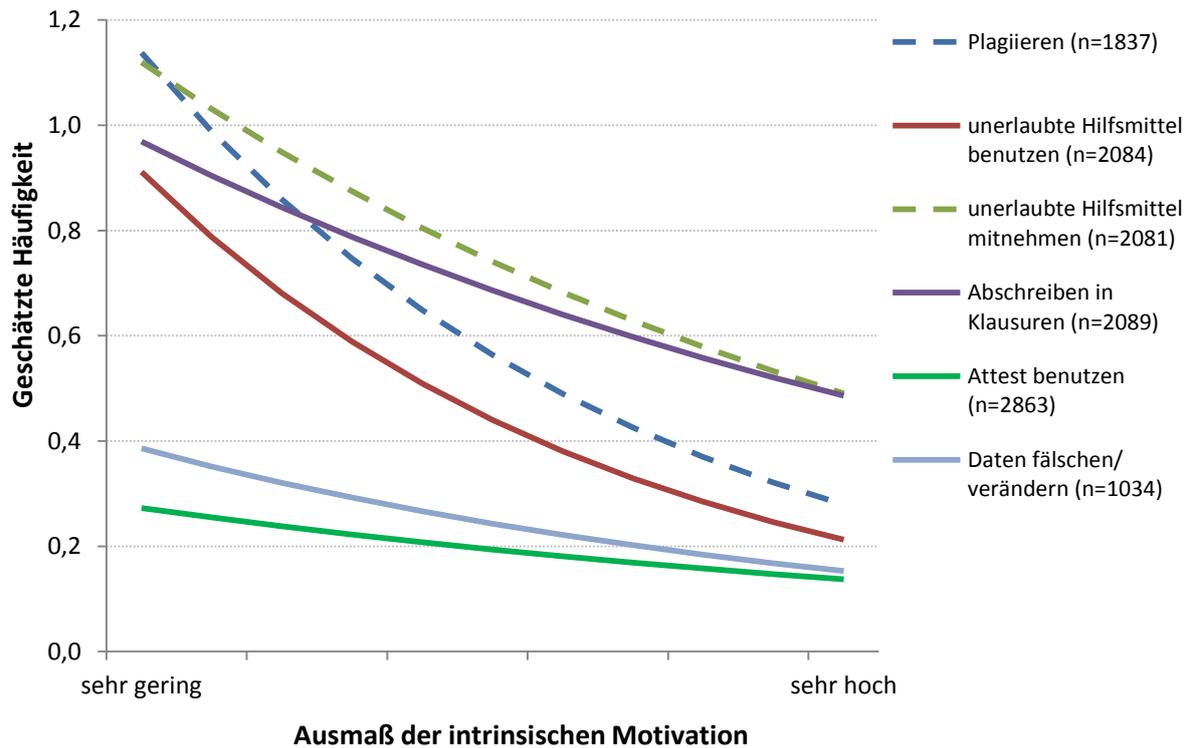
Die Studierenden wurden gefragt aus welchen Gründen sie in ihrem Hauptfach lernen und arbeiten. Die dadurch erfasste Lernmotivation kann in zwei Formen unterteilt werden (Grant/Dweck 2003; Anderman/Midgley 1997):

1. Das Lernen kann um seiner selbst willen erfolgen – weil es Spaß macht, der persönlichen Entfaltung oder der Steigerung persönlicher Kompetenzen dient. Diese Form der Lernmotivation wird als intrinsisch-motiviertes Lernen bezeichnet.
2. Das Lernen kann aber auch durch Leistungsmotive und äußere materielle Belohnungen motiviert sein. Hierzu zählen der Wunsch nach guten Noten oder die Möglichkeit ein finanziell abgesichertes Leben führen zu können. In diesem Fall wird von extrinsischer Lernmotivation gesprochen.

Die beiden Lernmotivationen schließen sich nicht zwangsläufig gegenseitig aus. Das heißt Studierende können sich sowohl für die Inhalte interessieren (intrinsisch), als auch die Aussicht auf finanzielle Absicherung als einen Leistungsanreiz ansehen (extrinsisch). Es gibt auch Studierende, denen es sowohl an intrinsischer wie auch extrinsischer Motivation zum Lernen mangelt (Vallerand/Bissonette 1992). Bei intrinsischer Lernmotivation stellt Fehlverhalten keinen Gewinn dar, da durch Fehlverhalten nur die Noten verbessert werden könnten, nicht aber die persönlichen Kompetenzen und zudem die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Lernstoff wegfällt. Bei extrinsischer Lernmotivation kann Fehlverhalten durchaus zum Ziel führen – nämlich der Erreichung guter Noten.

Ergebnis: Die Hälfte der Studierenden gab an stark bis sehr stark intrinsisch motiviert zu sein. Dem stehen knapp 4% gegenüber, die nicht oder kaum intrinsisch motiviert sind. Knapp ein Drittel ist stark oder sehr stark extrinsisch motiviert. Ebenfalls ca. 4% sind nicht bzw. kaum extrinsisch motiviert. Abbildung 9 zeigt, dass studentisches Fehlverhalten mit zunehmender intrinsischer Motivation seltener vorkommt. Dies trifft besonders auf die Benutzung unerlaubter Hilfsmittel in Klausuren zu. So verwendeten Studierende mit einer extrem niedrigen intrinsischen Motivation innerhalb von sechs Monaten im Durchschnitt etwa 0,91-mal unerlaubte Hilfsmittel in einer Klausur. Studierende mit einer extrem hohen intrinsischen Motivation haben dies hingegen nur 0,21-mal gemacht. Dies entspricht einer Reduktion um etwa 77%. Die Häufigkeit der Anfertigung von Plagiaten reduziert sich ähnlich stark von 1,14-mal auf 0,28-mal innerhalb von sechs Monaten (Reduktion um 75%). Datenfälschungen verringern sich um etwa 60%. Bis auf das Abschreiben von Hausarbeiten, führt eine höhere intrinsische Motivation immer zu einer geringeren Neigung zu Fehlverhalten. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass Fehlverhalten nicht häufiger auftritt, wenn Studierende extrinsisch motiviert sind (nicht dargestellt). Überraschenderweise werden Hausaufgaben sogar seltener von anderen abgeschrieben. Auch werden weniger häufig unbegründete Atteste von extrinsisch motivierten Studierenden verwendet. Insgesamt scheint Fehlverhalten nicht als geeignetes Mittel angesehen zu werden, um extrinsische Studienziele zu erreichen.

Abbildung 9: Einfluss von intrinsischer Motivation auf die geschätzte Häufigkeit von Fehlverhalten.



Fragestellung Motivation: "Warum lernen und arbeiten Sie in Ihrem Hauptfach?"

Beispielitem: "Ich lerne und arbeite, weil mir die Arbeit mit den Inhalten Spaß macht."

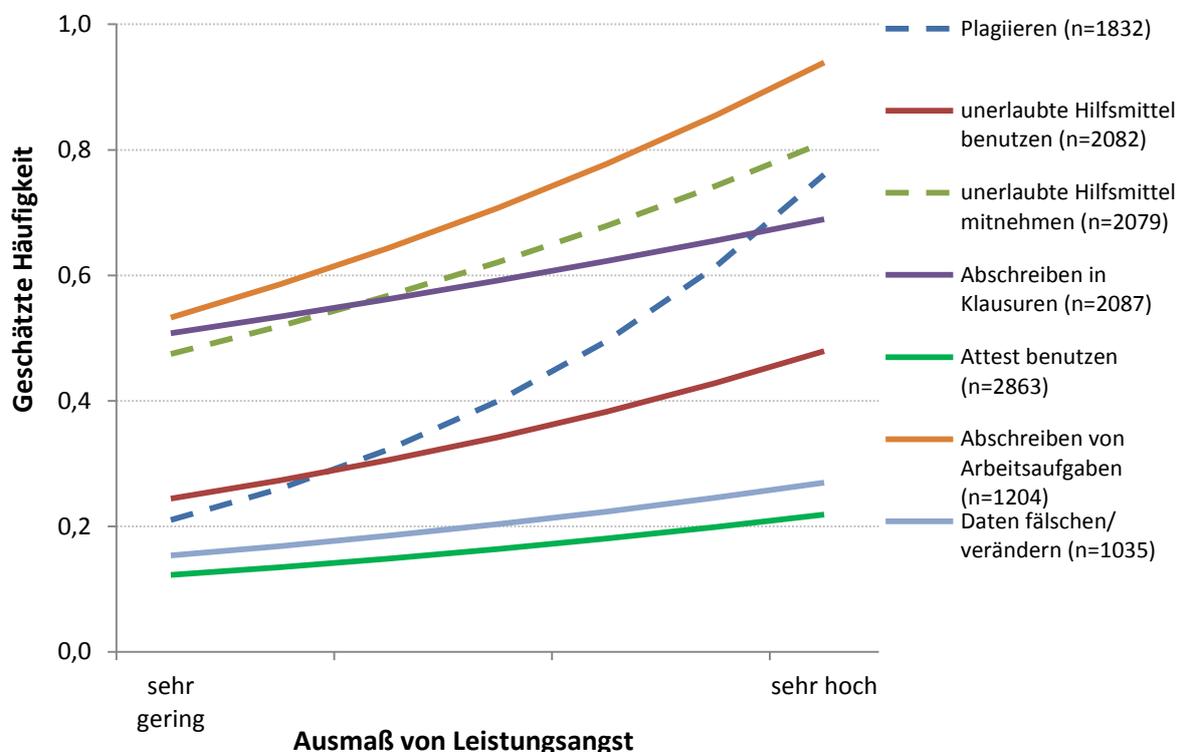
Antworten auf einer Skala von: 1 "stimmt gar nicht" (sehr geringe Motivation) bis 6 "stimmt genau" (sehr hohe Motivation)

Leistungs- und Prüfungsangst

Die bekannteste Form von Leistungsangst ist die Angst in Prüfungen zu versagen. Leistungsängste können aber auch bei der Erbringung anderer Leistungen auftreten, etwa beim Schreiben von Hausarbeiten (vgl. Schwarzer 1993). Leistungsängstliche Menschen zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass sie sich übermäßig Gedanken und Sorgen über ein mögliches Versagen in den Prüfungen und dessen Konsequenzen machen. Diese Gedanken können den Lernprozess so stark beeinträchtigen, dass sie schlechter abschneiden (Hembree 1988; Deffenbacher 1978; Zeidner 1990). Manche Studierende haben bereits während ihrer Schulzeit Bewältigungsstrategien entwickelt, um mit ihrer Angst umzugehen. Andere entwickeln sie erst während des Studiums. Fehlverhalten kann eine Strategie sein, um mit etwaigen Ängsten umzugehen. Deshalb kann vermutet werden, dass Studierende, die Angst haben in einer Klausur zu versagen, eher unerlaubte Hilfsmittel wie Spickzettel verwenden, als Studierende, die starkes Vertrauen in ihre Leistungen haben. Auch bei den anderen Fehlverhalten kann erwartet werden, dass sie häufiger auftreten, je ängstlicher Studierende sind.

Ergebnis: Leistungsangst ist weit verbreitet. Etwa ein Fünftel der befragten Studierenden hat sehr starke Leistungsangst, davon sind ca. drei Viertel weiblich. Etwas mehr als ein Prozent kann als relativ angstfrei bezeichnet werden. Bei letzteren gibt es nahezu keine Unterschiede zwischen Männern und Frauen. Abbildung 10 zeigt dass Studierende mit einer höheren Leistungs- und Prüfungsangst häufiger zu einem Fehlverhalten greifen als Studierende mit niedriger Leistungsangst. Der stärkste Einfluss zeigt sich bei Plagiaten: Die Anzahl an Plagiaten innerhalb eines Semesters steigt um 262% an, wenn man Studierende mit niedriger Angst mit Studierenden vergleicht, die extrem ängstlich sind. Die Benutzung unerlaubter Hilfsmittel verdoppelt sich (Anstieg von 96%). Am wenigsten wirkt sich Leistungsangst auf das Abschreiben in Klausuren aus.

Abbildung 10: Einfluss von Leistungsangst auf die geschätzte Häufigkeit von Fehlverhalten.



Fragestellung: "Was fühlen sie, wenn Sie an die Anforderungen Ihres Studiums denken?"

Beispielitem: "Ich denke über die Konsequenzen eines möglichen Misserfolgs nach."

Antworten auf einer Skala von: 1 "trifft nicht zu" (sehr geringe Leistungsangst) bis 4 "trifft genau zu" (sehr hohe Leistungsangst)

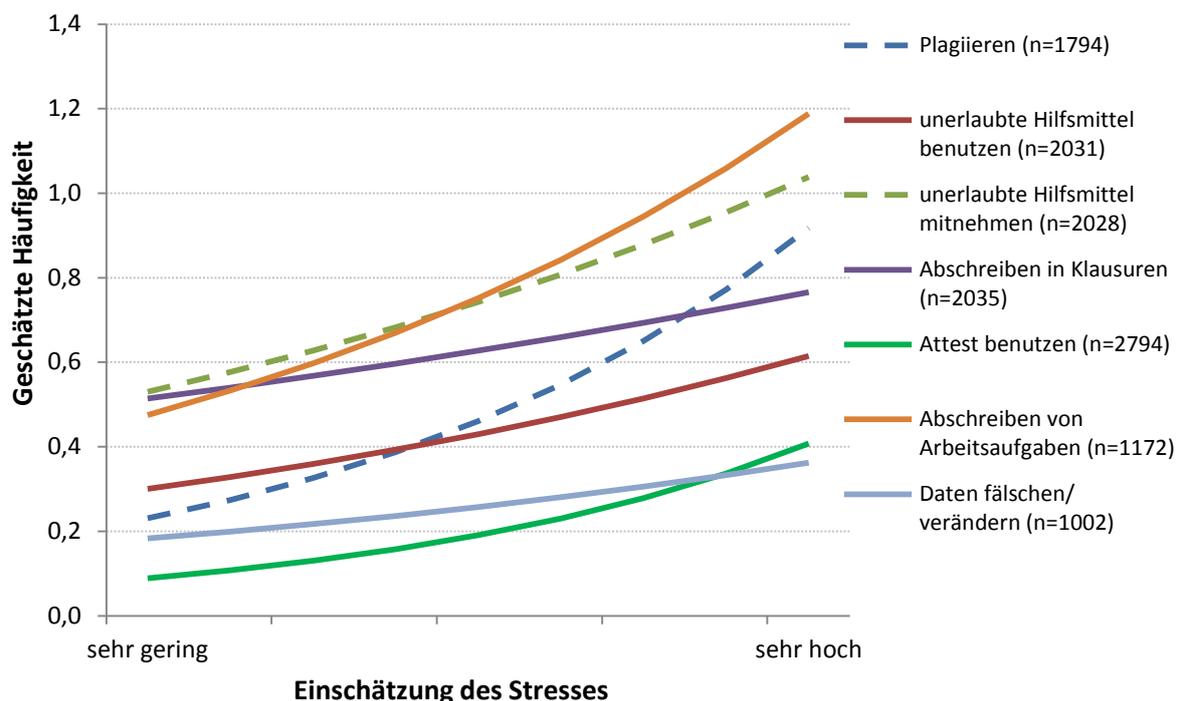
Stress

Stress scheint in der heutigen Zeit allgegenwärtig zu sein. Potentielle Stressoren werden subjektiv unterschiedlich wahrgenommen und bewertet (vgl. Krohne 1997). Auswirkungen von Stress werden von Personen zudem mehr oder weniger gut bewältigt. Die Leistungsanforderungen des Studiums stellen eine besondere Stressquelle dar. Typische

Stressoren im Studienalltag sind Zeitdruck, eine hohe Arbeitsbelastung sowie unklare Leistungserwartungen. Zusätzlich können finanzielle Probleme und die Notwendigkeit neben dem Studium arbeiten zu müssen sowie elterlicher Druck gute Noten oder den Studienabschluss schnell zu erreichen Stressoren für Studierende sein (Robotham/Julian 2006; Abouserie 1994). Die Folgen von chronischem Stress können sowohl psychischer (z.B. Depression, Ängste) als auch physischer (z.B. Kopfschmerzen) Natur sein (vgl. Krohne 1997). Für den Umgang mit Stressoren werden Ressourcen benötigt, die für die Erfüllung einer Aufgabe im Studium fehlen (vgl. Binnewies/Sonnentag 2006). Studierende können bei hohem Stress Fehlverhalten als Alternative sehen, um die Anforderungen des Studiums zu erfüllen. Franklyn-Stokes und Newstead (1995) haben Stress als einen der Hauptfaktoren für studentisches Fehlverhalten identifiziert.

Ergebnis: Rund 14% der befragten Studierenden gaben an im letzten halben Jahr ziemlich oft bis sehr oft unter Stress gestanden zu haben - davon sind knapp 70% Frauen. Jedes der untersuchten Fehlverhalten tritt umso häufiger auf, je stärker Studierende angeben gestresst zu sein (► Abbildung 11).

Abbildung 11: Einfluss von Stress auf die geschätzte Häufigkeit von Fehlverhalten.



Beispielfrage: "Wie oft fühlten Sie sich im letzten Monat nervös und 'gestresst'?"

Antworten auf einer Skala von: 1 "nie" (sehr geringer Stress) bis 5 "sehr oft" (sehr hoher Stress)

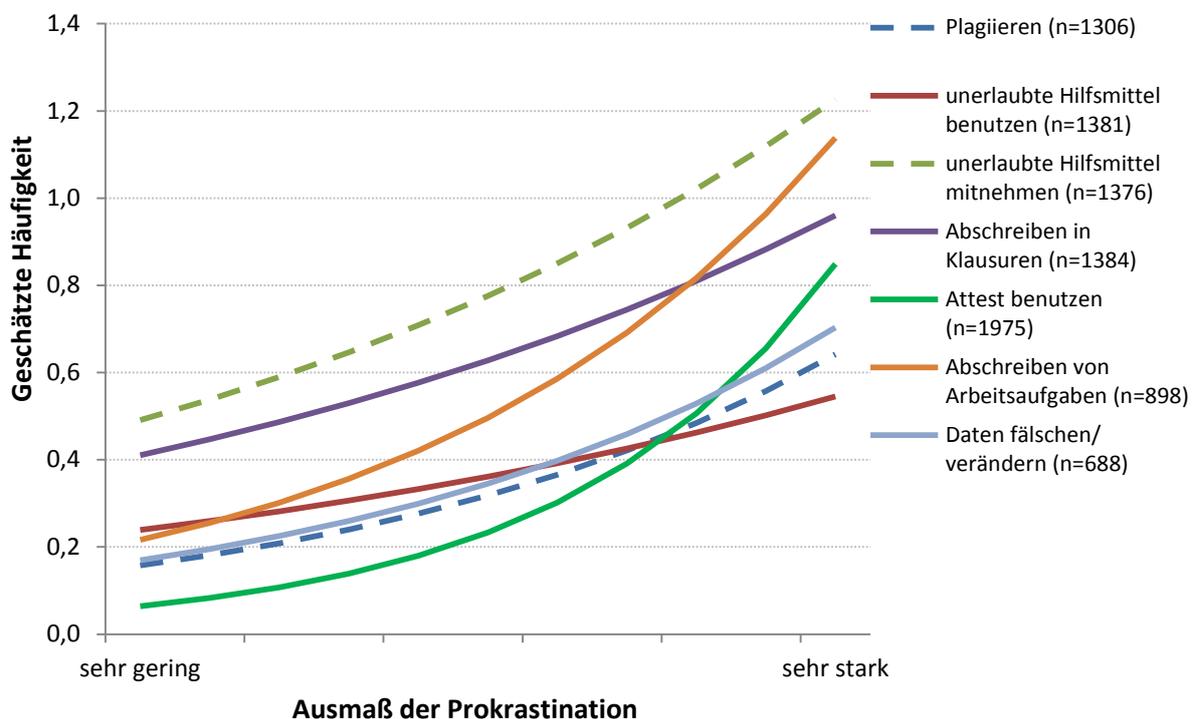
Besonders stark wirkt sich Stress darauf aus unbegründete Atteste oder Ausreden zu benutzen, um Prüfungen und andere Leistungsmessungen zu umgehen oder aufzuschieben. Die Häufigkeit, mit der dies passiert, steigt um 357% an, wenn man Studierende, die sehr oft

gestresst sind, mit jenen vergleicht, die sich nie gestresst fühlen. Die durchschnittliche Anzahl an Plagiaten innerhalb von sechs Monaten stieg um 297% an. Arbeitsaufgaben werden 150% häufiger abgeschrieben. Auch die Mitnahme und Verwendung von unerlaubten Hilfsmitteln in Klausuren sowie das Fälschen und Verändern von Daten verdoppelt sich. Nur das Abschreiben in Klausuren wird weniger stark durch Stress beeinflusst.

Prokrastination

Prokrastination, auch als "Aufschieberitis" bekannt, ist die Neigung anstehende Aufgaben auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben, gar nicht damit zu beginnen oder sie nicht zu beenden (Schraw et al. 2007). Ursachen für aufschiebendes Verhalten können unter anderem Ängste wie Versagens- und Prüfungsangst sein. Diese können dazu führen das Studierende den Beginn eines Vorhabens hinausschieben, weil sie befürchten den Anforderungen nicht gerecht zu werden und bei Prüfungen zu scheitern.

Abbildung 12: Einfluss von Prokrastination auf die geschätzte Häufigkeit von Fehlverhalten.



Fragestellung: "Bitte geben Sie an, wie häufig Sie die folgenden Verhaltensweisen in Ihrem Studium zeigen."

Beispielitem: "Obwohl ich plane, eine Aufgabe im Studium zu bearbeiten, tue ich dies nicht."

Antworten auf einer Skala von: 1 "sehr selten" (sehr geringe Prokrastination) bis 6 "sehr oft" (sehr starke Prokrastination)

Prokrastination kann verschiedene Folgen haben, wie Zeitdruck und schlechte Noten (z.B. Tice/Baumeister 1997). Je stärker Studierende zu Prokrastination neigen, desto eher können sie Fehlverhalten als Möglichkeit sehen, die damit verbundenen negativen Folgen zu vermeiden (Roig/DeTommaso 1995). Beispielsweise lässt ein hoher Zeitdruck, der durch Prokrastination entstehen kann, die Anfertigung eines Plagiates attraktiver werden. In der Studie sollten die Studierenden angeben, ob sie zum Aufschieben neigen, wenn sie etwas für ihr Studium tun sollen oder ob sie direkt mit diesen Arbeiten beginnen.

Ergebnis: Von den befragten Studierenden gaben 13% an, Arbeiten für ihr Studium eher oft bis sehr oft hinauszuschieben. Über 60% neigen eher oder gar nicht zu Prokrastination. Je stärker Studierende prokrastinieren, desto häufiger betrügen sie im Studium (►Abbildung 12). Dies zeigt sich bei allen erhobenen Formen von Fehlverhalten. Die Häufigkeit mit der Studierende Ausreden oder unbegründete Atteste zur Verlängerung von Abgabefristen verwenden, nimmt besonders zu. Während Studierende, die nicht prokrastinieren, durchschnittlich nur 0,06-mal Fristen in den letzten sechs Monaten unbegründet verlängert haben, kommt dies 0,85-mal bei stark prokrastinierenden Studierenden vor. Dies ist ein Anstieg um 1226%. Die durchschnittliche Häufigkeit von Plagiaten, des Abschreibens von Hausaufgaben und Datenänderungen oder -fälschungen wird ebenso sehr stark beeinflusst.

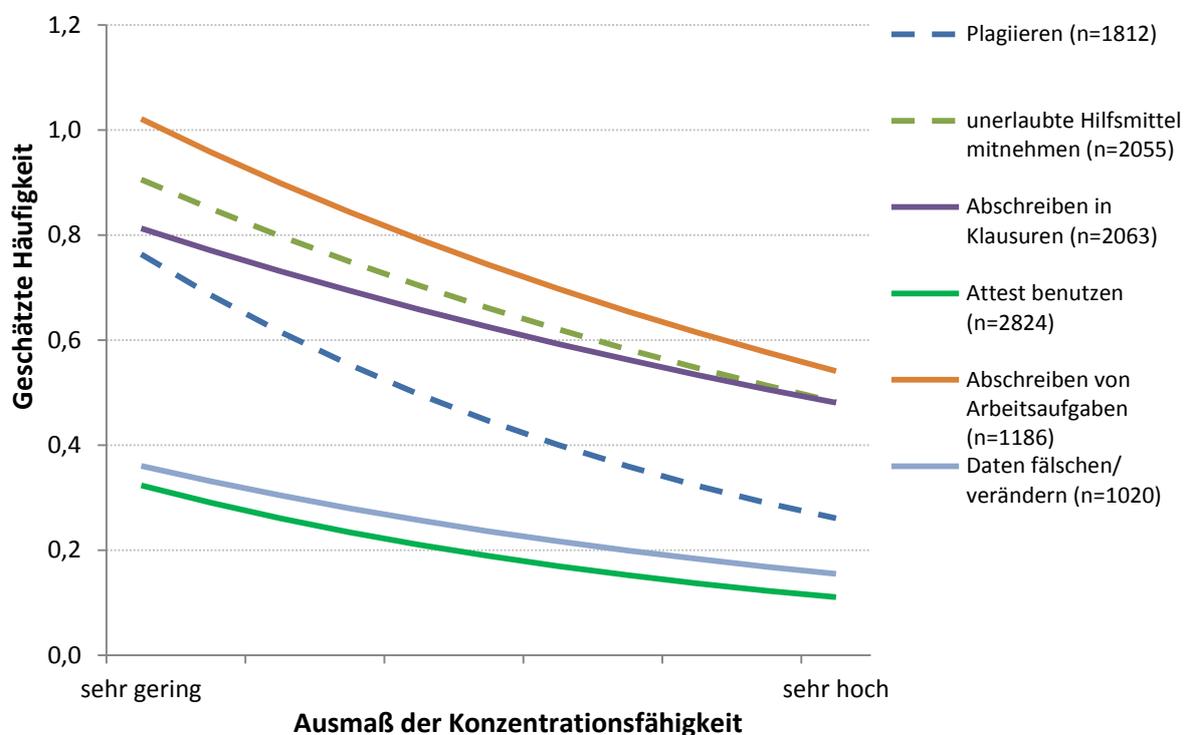
Konzentrationsfähigkeit

Auf Studierende wirkt eine Vielzahl verschiedener Reize ein. Neben der Fülle an Lernstoff, den sie verarbeiten müssen, sowie außeruniversitären Verpflichtungen, gibt es gleichzeitig eine Vielzahl ablenkender Freizeitangebote. Dazu zählen u.a. Onlinenetzwerke wie Facebook oder zahlreiche Kommunikationskanäle, wie Skype, Twitter etc., die fokussiertes und kontinuierliches Arbeiten erschweren können. Das Gehirn kann nur eine begrenzte Anzahl von Informationen zur gleichen Zeit verarbeiten. Dies macht es notwendig Reize zu selektieren und die Aufmerksamkeit zu lenken (vgl. Brünken/Seufert 2006). Es bedarf einer Fähigkeit zwischen wichtigen und unwichtigen Reizen zu unterscheiden und letztere auszublenden (vgl. Brunner/Zeltner 1980). Eine geringe Konzentrationsfähigkeit kann bei Studierenden schnell zur Überforderung führen, da sie den erforderlichen Lernstoff nicht verarbeiten können, was zu einem verminderten Lernerfolg führen kann (vgl. Boerner et al. 2005). Studierende können versucht sein ihre Lerndefizite und geringere Erfolge im Studium durch unlautere Mittel auszugleichen. Um herauszufinden ob und wie die Konzentrationsfähigkeit von Studierenden mit der Neigung zu Fehlverhalten zusammenhängt, ist die Konzentrationsfähigkeit bei studienrelevanten Arbeiten erfasst worden.

Ergebnis: 11% der befragten Studierenden gaben an häufig bis sehr häufig unter Konzentrationsschwierigkeiten zu leiden, wenn sie für ihr Studium lernen oder arbeiten. Dem stehen 10% gegenüber, die selten bis sehr selten solche Probleme haben. Der Großteil der befragten Studierenden schreibt sich eine mittlere Konzentrationsfähigkeit zu.

Konzentrationsmangel führt dazu, dass Studierende verschiedene Fehlverhalten häufiger ausführen (►Abbildung 12). Vergleicht man Studierende mit sehr häufig auftretenden Konzentrationsschwierigkeiten mit jenen, die nur sehr selten Konzentrationsschwierigkeiten haben, lässt sich feststellen, dass insbesondere die durchschnittliche Häufigkeit, mit der Atteste innerhalb von sechs Monaten unbegründet verwendet werden, um 66% sinkt. Die Zahl der Plagiate sinkt ebenso um 66% und die von Datenfälschungen bzw. -manipulationen um 57%. Die Verwendung unerlaubter Hilfsmittel ist aus statistischer Sicht nicht durch die Konzentrationsfähigkeit beeinflusst.

Abbildung 13: Einfluss von Konzentrationsfähigkeit auf die geschätzte Häufigkeit von Fehlverhalten.



Beispielfrage: "Wenn ich in meinem Hauptfach lerne oder dafür arbeite, fällt es mir schwer, bei der Sache zu bleiben."

Antworten auf einer Skala von: 1 "sehr selten" (sehr geringe Konzentrationsfähigkeit) bis 6 "sehr oft" (sehr hohe Konzentrationsfähigkeit)

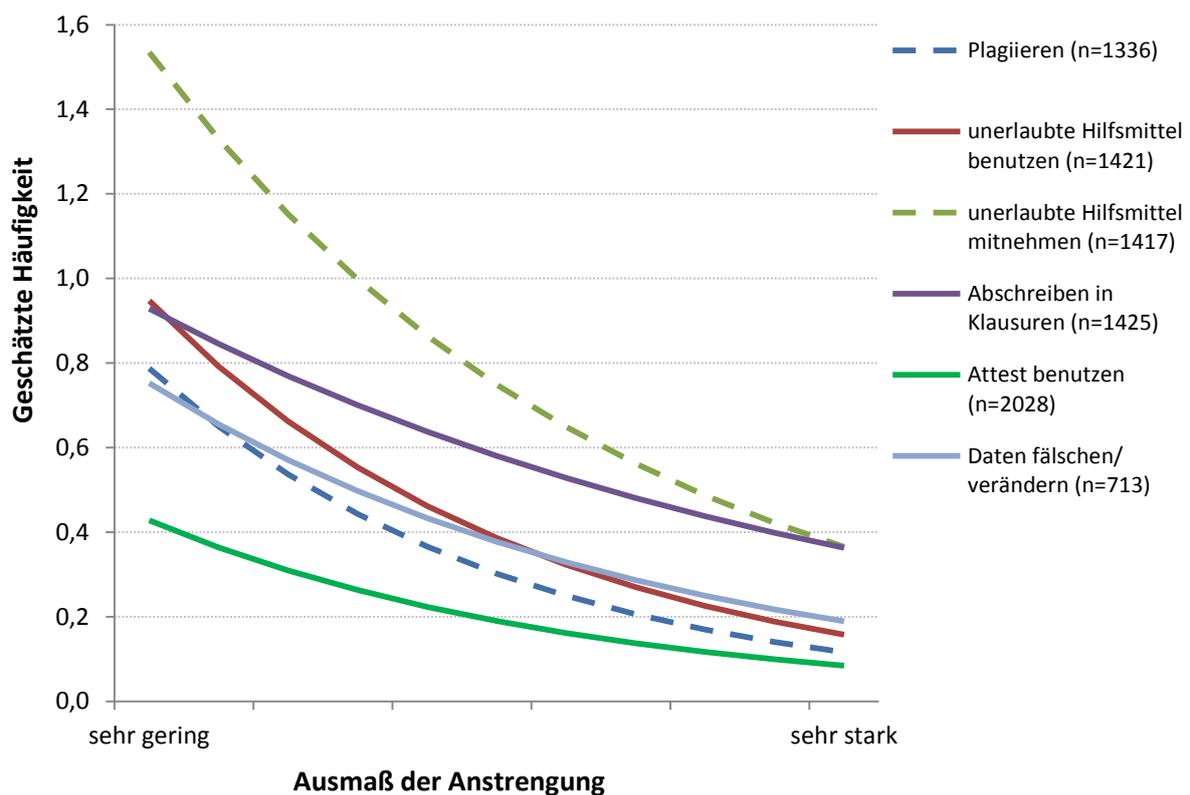
Anstrengung

Im Vergleich zur Schule steigen die Anforderungen im Studium nach selbstreguliertem Lernen, also der eigenständigen Festlegung und Strukturierung von Lernzielen, der Motivierung zum Lernen und Arbeiten sowie der Anwendung verschiedener Lernstrategien (Köller/Schiefele 2003). Zu diesen Lernstrategien zählt das Anstrengungsmanagement. Damit ist die Steuerung des Aufwands gemeint, den man für die Erledigung verschiedener

Aufgaben zu leisten bereit ist. Das Ausmaß schwankt in Abhängigkeit von der Motivation oder dem Schwierigkeitsgrad von Aufgaben. Wenn Studierende gute Leistungen erbringen möchten, müssen sie jedoch auch dann bereit sein sich anzustrengen, wenn sie uninteressante oder schwierige Aufgaben erledigen müssen (Wild 2005; Schiefele et al. 2003; Schleider/Güntert 2009). Sind sie dazu nicht bereit oder in der Lage, können Studierenden dazu neigen, die daraus entstehenden Probleme durch unlautere Mittel auszugleichen.

Ergebnis: Fast 40% der Studierenden gaben an, sich oft bis sehr oft für ihr Studium anzustrengen. Bei nur 2% kommt dies selten oder sehr selten vor. Die Häufigkeit, mit der Studierende innerhalb von sechs Monaten ein Fehlverhalten ausführen, sinkt je höher das Ausmaß ihrer Anstrengungen ist (► Abbildung 14), insbesondere die geschätzte Häufigkeit an Plagiaten.

Abbildung 14: Einfluss von Anstrengung auf die geschätzte Häufigkeit von Fehlverhalten.



Fragestellung: "Wie verhalten Sie sich, wenn Sie etwas für Ihr Hauptfach tun?"

Beispielitem: "Ich strenge mich auch dann an, wenn der Stoff mir überhaupt nicht liegt."

Antworten auf einer Skala von: 1 "sehr selten" (sehr geringe Anstrengung) bis 6 "sehr oft" (sehr starke Anstrengung)

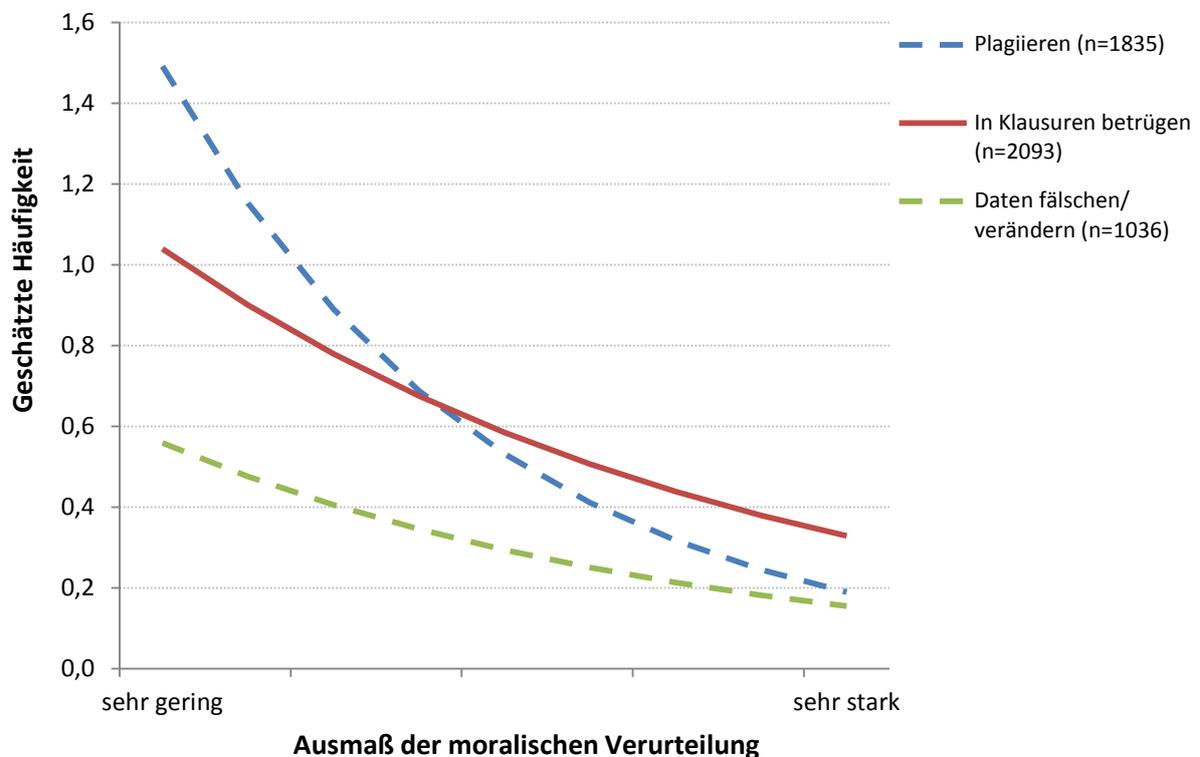
Sie verringert sich von durchschnittlich 0,79 Plagiaten bei Studierenden, die sich sehr selten anstrengen, auf 0,12 Plagiate bei Studierenden, die sich sehr häufig anstrengen. Dies

entspricht einer Verringerung um 85%. Die Benutzung von unerlaubten Hilfsmitteln wie Spickzetteln geht um 83% zurück, während sich die Benutzung unbegründeter Atteste um 80% verringert. Die Übernahme von Arbeitsaufgaben wird jedoch nicht vom Ausmaß der Anstrengung statistisch bedeutsam beeinflusst.

Moralische Verurteilung

Studentisches Fehlverhalten kann nicht nur als unmoralisch angesehen werden, meist stellt es auch ein formales Vergehen gegen die Studienordnung dar. Fehlverhalten widerspricht der wissenschaftlichen Ethik und bereitet Studierenden im Wettbewerb um gute Noten einen unfairen Vorteil gegenüber anderen. Ehrliche Studierende müssen hingegen entweder mehr Zeit und Energie für entsprechende Studienerfolge aufbringen oder könnten vergleichsweise schlechtere Noten befürchten. Bisherige Studien zeigen, dass immerhin zwei von drei Studierenden Schuldgefühle hätten, wenn sie plagiierten würden. Jeder Fünfte hätte hingegen keine moralischen Bedenken (Underwood/Szabo 2003, vgl. Sattler 2007). Dass Fehlverhalten im Allgemeinen falsch ist, denkt – laut einer großen amerikanischen Studie – eine Mehrheit von 90% der Befragten (Davis et al. 1992).

Abbildung 15: Einfluss von Moral auf die geschätzte Häufigkeit von Fehlverhalten.



Fragestellung: "Wie beurteilen Sie die Aussagen bezüglich der folgenden Verhaltensweisen?"

Beispielitem: "Ich hätte ein schlechtes Gewissen."

Antworten auf einer Skala von: 1 "trifft gar nicht zu" (sehr geringe moralische Verurteilung) bis 5 "trifft genau zu" (sehr starke moralische Verurteilung)

Auch zeigt sich, dass sich die moralische Beurteilung studentischen Fehlverhaltens auf deren Ausführung auswirkt (Sattler 2007; Diekhoff et al. 1999): Haben Studierende Schuldgefühle oder nehmen sie Fehlverhalten als moralisch verwerflich wahr, führen sie diese Verhaltensweisen seltener aus. Für drei ausgewählte Verhaltensweisen haben wir ebenfalls den Einfluss der moralischen Bewertung untersucht.

Ergebnis: Etwa die Hälfte (51%) der Studierenden findet, dass Plagiate moralisch verwerflich bis sehr verwerflich sind. Etwa 15% bewerten Plagiate hingegen als nicht oder kaum verwerflich. Jeder Fünfte hält das Schummeln in Klausuren nicht für unmoralisch, für zwei von fünf Studierenden (42%) ist dies jedoch moralisch verwerflich bis sehr verwerflich. Das Fälschen bzw. Ändern von Daten ist für 18% nicht oder kaum unmoralisch, 46% empfinden es jedoch als unmoralisch bis sehr unmoralisch. Moral wirkt als eine Barriere für Fehlverhalten (►Abbildung 15): Studierende, die starke moralische Bedenken beim Plagiierten haben, tun dies seltener im Vergleich zu denen, die solche Bedenken nicht haben (87%). Datenfälschungen nehmen um knapp drei Viertel (72%) ab, während sich das Schummeln um mehr als zwei Drittel (68%) reduziert.

Lernumgebung und Fehlverhalten: Ergebnisse aus den Studierendenbefragungen

Die Lernumgebung wird in der Schulforschung als "Schulklima" bezeichnet und beschreibt verschiedene Aspekte der Umgebung, in der gelernt und gearbeitet wird. Sie beeinflusst mitunter die Studienzufriedenheit, das Erleben und Verhalten im Studium sowie den Erwerb von Kompetenzen (vgl. Dickhäuser et al. 2002; Köller et al. 2006; Eckert et al. 2006). Generell werden bei der Untersuchung der Lernumgebung die Beziehungen zwischen Personengruppen betrachtet, d.h. zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch zwischen Lernenden untereinander, sowie das jeweilige Engagement dieser Personengruppen (vgl. Eder/Mayr 2000). Beeinflusst werden die Beziehungen durch Aspekte wie: Gerechtigkeit, Gemeinschaftlichkeit, Mitbestimmung, Engagement und gegenseitiges Interesse. Studentisches Fehlverhalten kann auch als Reaktion der Studierenden auf ihre Studienbedingungen gesehen werden. Die folgenden Analysen zeigen, wie verschiedene Aspekte der Lernumgebung die Häufigkeit des Auftretens des Fehlverhaltens retrospektiv für die letzten sechs Monate beeinflussen (Informationen zu den statistischen Analysen ►Infokasten 2, Seite 255).

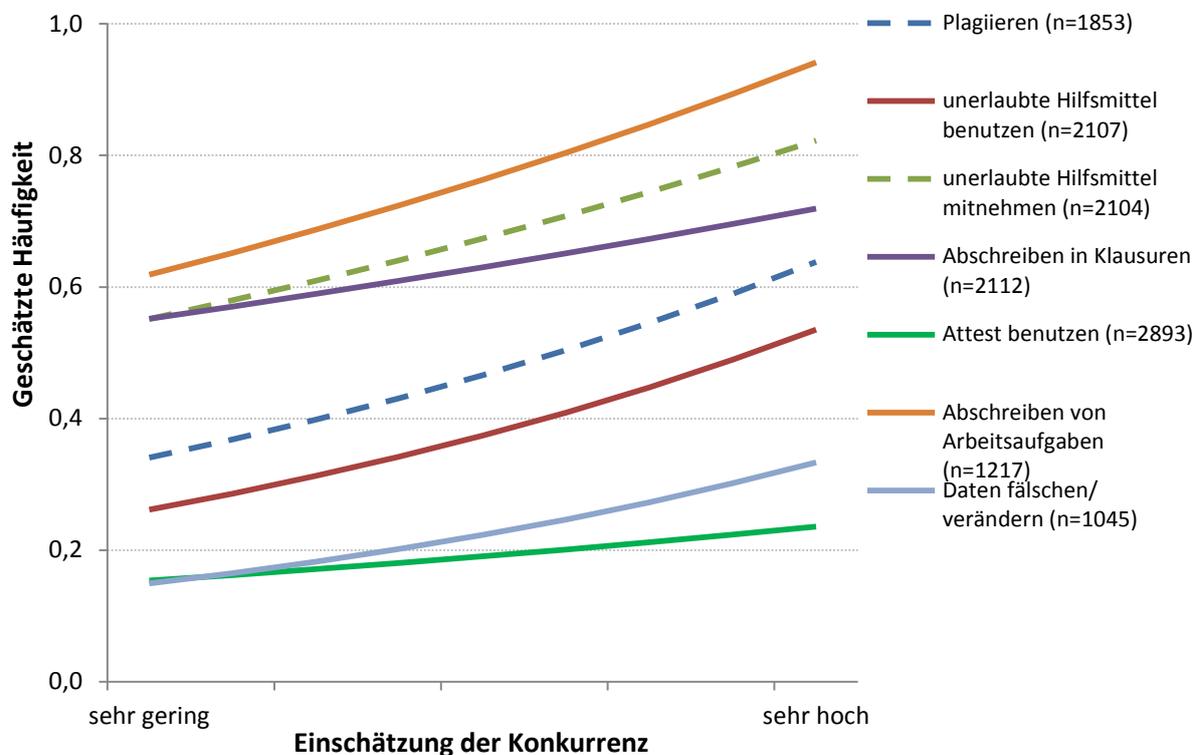
Konkurrenz

Der Wettbewerb um gute Noten und Anerkennung kann Studierende zu höheren Leistungen motivieren. Konkurrenz erhöht aber auch den Leistungsdruck unter Studierenden, was wiederum Stress auslösen kann. Deshalb wird vermutet, dass leistungsschwache Studierende in Konkurrenzsituationen versucht sein könnten ihre Wettbewerbsposition durch unlautere Methoden zu verbessern. Hinweise über den Zusammenhang von einem

konkurrenzreichen Lernklima und der Bereitschaft zu Fehlverhalten, finden sich bereits in amerikanischen Studien (Diekhoff et al. 1996; Anderman et al. 1998; McCabe et al. 2001). Im Rahmen der Befragung sollten die Studierenden das Ausmaß von Konkurrenz beurteilen, das in ihrem Hauptfach herrscht. Bei höherer Konkurrenz wird erwartet, dass Fehlverhalten häufiger auftritt.

Ergebnis: Unter den befragten Studierenden nehmen ca. 40% wenig bis keine Konkurrenz wahr. Für knapp ein Drittel zeichnet sich die Studiensituation hingegen durch starke bis sehr starke Konkurrenz aus. Je mehr Wettbewerb Studierende unter ihren Mitstudierenden wahrnehmen, desto häufiger greifen sie zu einem der untersuchten Fehlverhalten (► Abbildung 16).

Abbildung 16: Einfluss von Konkurrenz auf die geschätzte Häufigkeit von Fehlverhalten.



Fragestellung: "Unter den Studierenden in meinem Hauptfach gibt es..."

Antworten auf einer Skala von: 1 "keine Konkurrenz" (sehr geringe Konkurrenz) bis 5 "starke Konkurrenz" (sehr hohe Konkurrenz)

Den stärksten Einfluss hat Konkurrenz auf das Fälschen oder verändern von Daten und Analysen, gefolgt von der Verwendung unerlaubter Hilfsmittel in Klausuren und dem Plagiiere schriftlicher Arbeiten. Im Durchschnitt fälscht oder ändert ein Studierender, der kaum Konkurrenz wahrnimmt, Daten nur 0,15-mal innerhalb von sechs Monaten; ein Studierender, der starke Konkurrenz empfindet, mehr als doppelt so häufig (0,33-mal). Das

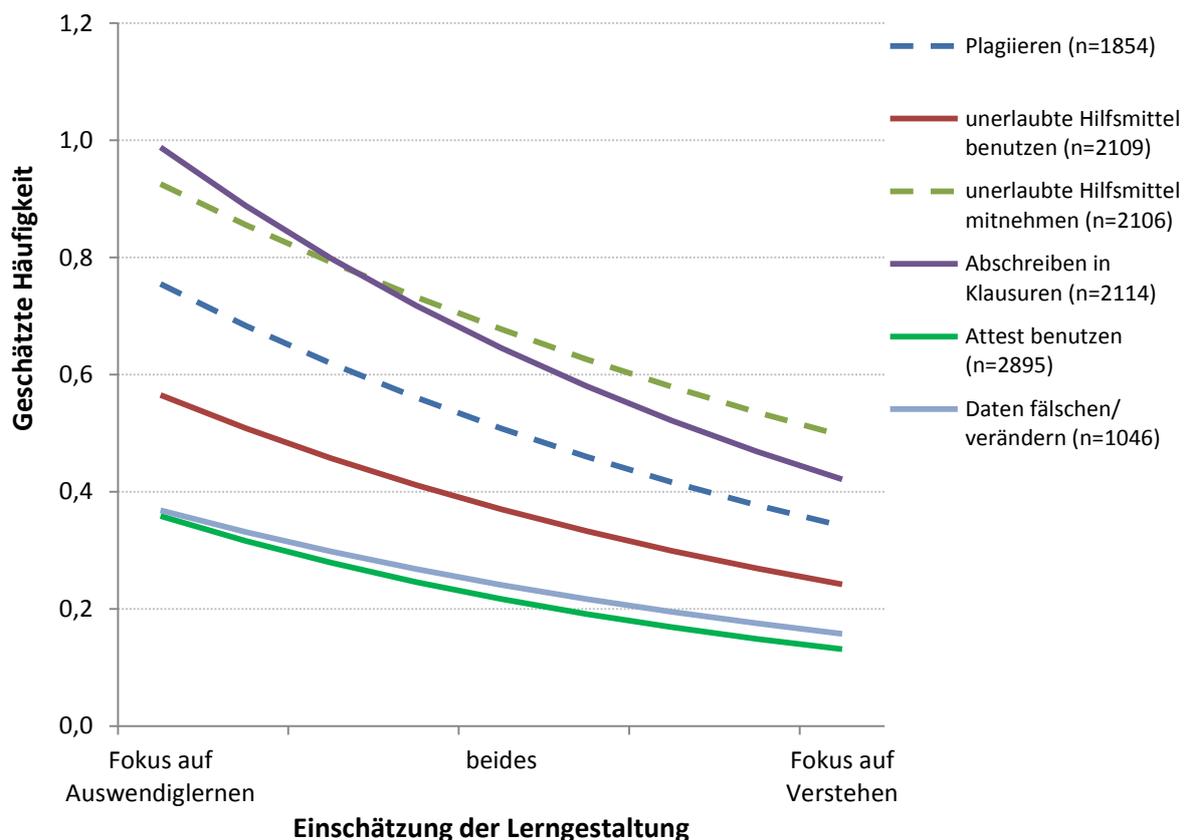
Benutzen unerlaubter Hilfsmittel wie Spickzettel steigt um etwa 105% an, während die Anzahl an Plagiaten um 87% steigt. Die schwächsten Effekte hat die Konkurrenzwahrnehmung auf die Mitnahme unerlaubter Hilfsmitteln und das Abschreiben in Klausuren. Abschreiben erfordert in den meisten Fällen das Einverständnis desjenigen, von dem abgeschrieben wird. Bei stärkerer Konkurrenz dürfte dieses Einverständnis seltener vorhanden sein.

Lerngestaltung

Die Vermittlung von Lerninhalten kann unterschiedlich gestaltet werden. Lehrende können einerseits das Auswendiglernen von Fakten von ihren Studierenden verlangen. Dabei geht es um die Akkumulation und Reproduktion von Wissen in kurzer Zeit (vgl. Watkins/Biggs 2001). Andererseits können sie auch mehr Wert auf ein Verständnis der Inhalte und somit auf verstehendes Lernen legen. Diese unterschiedlichen Ansätze können unterschiedlich motivierend auf Studierende wirken. Wie beispielsweise Brendel und Metz-Göckel (2001) herausgefunden haben, motiviert verstehendes Lernen stärker als Auswendiglernen. Ebenso dürften Leistungsanforderungen, die auf die Reproduktion von Wissen abzielen, Fehlverhalten wahrscheinlicher werden lassen. Wird beispielsweise eine große Menge an Faktenwissen in schriftlichen Prüfungen von Studierenden erwartet, können unerlaubte Mittel wie Spickzettel verwendet werden, um das Lernpensum zu minimieren bzw. das entsprechende Wissen verfügbar zu haben. Aufgabenstellungen für Hausarbeiten, die eine Anwendung oder ein Verständnis von Wissen verlangen, dürften seltener zu Plagiaten führen, als Aufgabenstellungen, für die bestehendes Wissen wiedergegeben werden muss. Insgesamt wird erwartet, dass ein stärkerer Fokus auf das Auswendiglernen Fehlverhalten wahrscheinlicher werden lässt, als ein Fokus auf verstehendes Lernen. Um herauszufinden welche Auswirkungen die Art der Vermittlung und Abfrage von Wissen auf Fehlverhalten hat, wurde die Frage gestellt, ob im Hauptfach der befragten Studierenden mehr Wert auf Auswendiglernen oder auf das Verstehen der Lerninhalte gelegt wird.

Ergebnis: Zwei von fünf Studierenden (43%) geben an, dass verstehendes Lernen stärker verbreitet ist als Auswendiglernen, welches von einem von fünf Studierenden als vorherrschend angegeben wird (18%). Je mehr Wert nach Ansicht der Studierenden auf das Verstehen von Wissen gelegt wird, desto seltener benutzen sie Ausreden oder unbegründete Atteste, um Prüfungen oder Abgabefristen zu verschieben (► Abbildung 17). Studierende, die hauptsächlich verstehen sollen, was sie lernen, verwenden etwa 63% seltener Ausreden bzw. Atteste wie jene, die in erster Linie auswendig lernen müssen. Ähnlich stark verringern sich die Anzahl der Datenfälschungen oder -veränderungen, die Benutzung unerlaubter Hilfsmittel und das Abschreiben in Klausuren. Unbeeinflusst von der Art der Wissensvermittlung ist die Häufigkeit mit der Studierende ihre Arbeitsaufgaben von Anderen abschreiben.

Abbildung 17: Einfluss der Lerngestaltung auf die geschätzte Häufigkeit von Fehlverhalten.



Fragestellung: "In meinem Hauptfach wird viel Wert gelegt auf:"

Antworten auf einer Skala von: 1 "Auswendiglernen" (Fokus auf Auswendiglernen) bis 5 "Verstehen" (Fokus auf Verstehen)

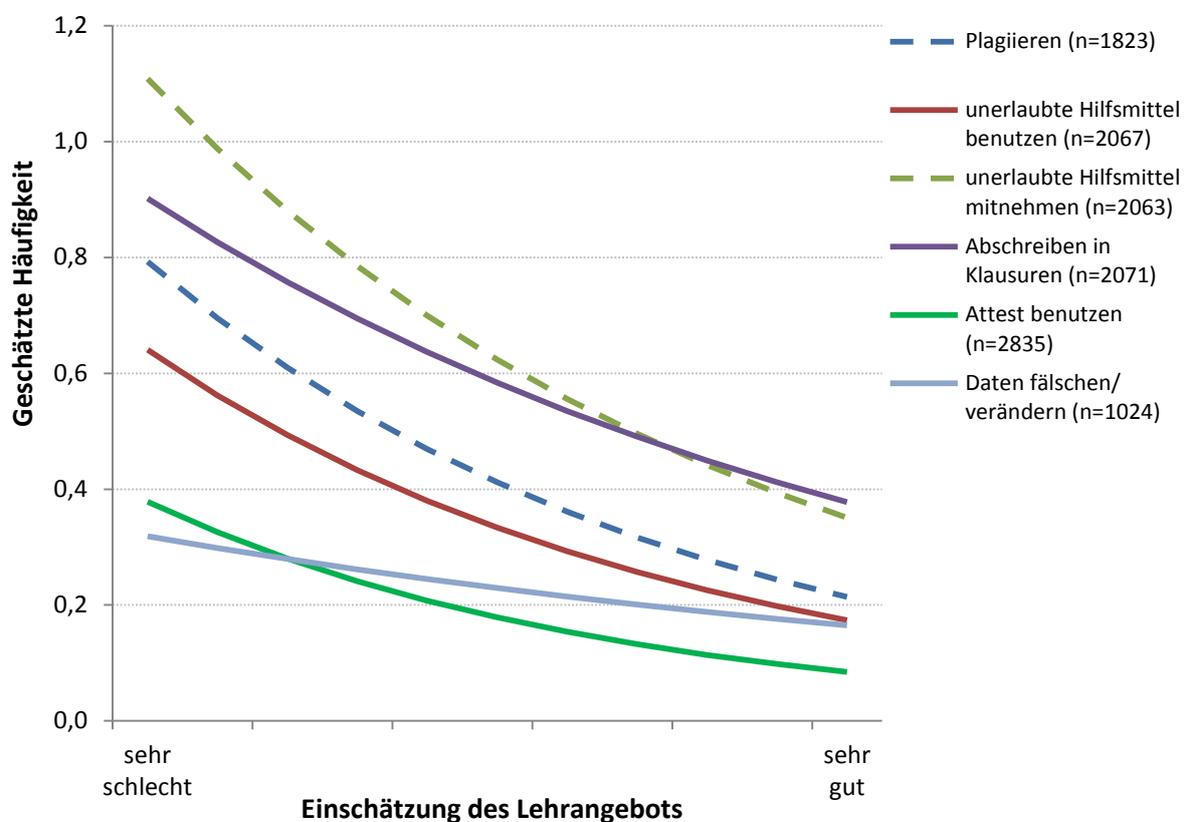
Lehrangebot

Universitäten müssen in den letzten Jahren verstärkt Herausforderungen meistern. Dazu zählen unter anderem die Umstrukturierung der Studiengänge entsprechend des Bologna-Prozesses, die zeitweilige Parallelisierung neuer und alter Studiengänge und ein verstärkter Ansturm von Studienanfängern. Diese Herausforderungen beeinflussen auch die Studienorganisation, von der die Studierenden maßgeblich betroffen sind. Hierzu zählt die zeitliche Koordination der Lehrangebote, die Größe von Kursen und die Möglichkeit die erforderlichen Kurse zu belegen. Diese organisatorischen Faktoren haben neben den inhaltlichen Anforderungen einen Einfluss auf die Studierbarkeit eines Faches. Schlechte Studienbedingungen erschweren den Kompetenzerwerb und können für Studierende eine Rechtfertigung für Fehlverhalten sein. Im Folgenden soll dargestellt werden, welche Rolle die Einschätzung des Lehrangebotes bezüglich der Häufigkeit von Fehlverhalten spielt.

Ergebnis: Etwa ein Viertel (24%) der Studierenden bewertete die Aspekte Kursgröße, Koordination von Veranstaltungen und die Möglichkeiten Kurse zu belegen als gut bis sehr gut. Nur 7% der Befragten schätzen die Bedingungen in ihrem Fach als schlecht bis sehr

schlecht ein. Je zufriedener Studierende mit diesen Aspekten der Studienbedingungen sind, desto seltener greifen sie zu einem Fehlverhalten (► Abbildung 18). Am stärksten wirkt sich die Bewertung auf die Verwendung von unbegründeten Attesten, das Mitnehmen unerlaubter Hilfsmittel in Klausuren und das Anfertigen von Plagiaten aus. Studierende, die das Lehrangebot als sehr gut beurteilen, verwenden 78% weniger häufig Atteste oder Ausreden, benutzen 63% seltener unerlaubte Hilfsmittel und fertigen 73% seltener ein Plagiat an als Studierende, die von sehr schlechten Bedingungen sprechen. Nicht beeinflusst wird die Häufigkeit der Übernahme von Arbeitsaufgaben.

Abbildung 18: Einfluss des Lehrangebots auf die geschätzte Häufigkeit von Fehlverhalten.



Fragestellung: "Wie bewerten Sie die folgenden Aspekte in Ihrem Hauptfach?"

Beispielitem: "zeitliche Koordination der Lehrangebote"

Antworten auf einer Skala von: 1 "sehr schlecht" (sehr schlechtes Lehrangebot) bis 6 "sehr gut" (sehr gutes Lehrangebot)

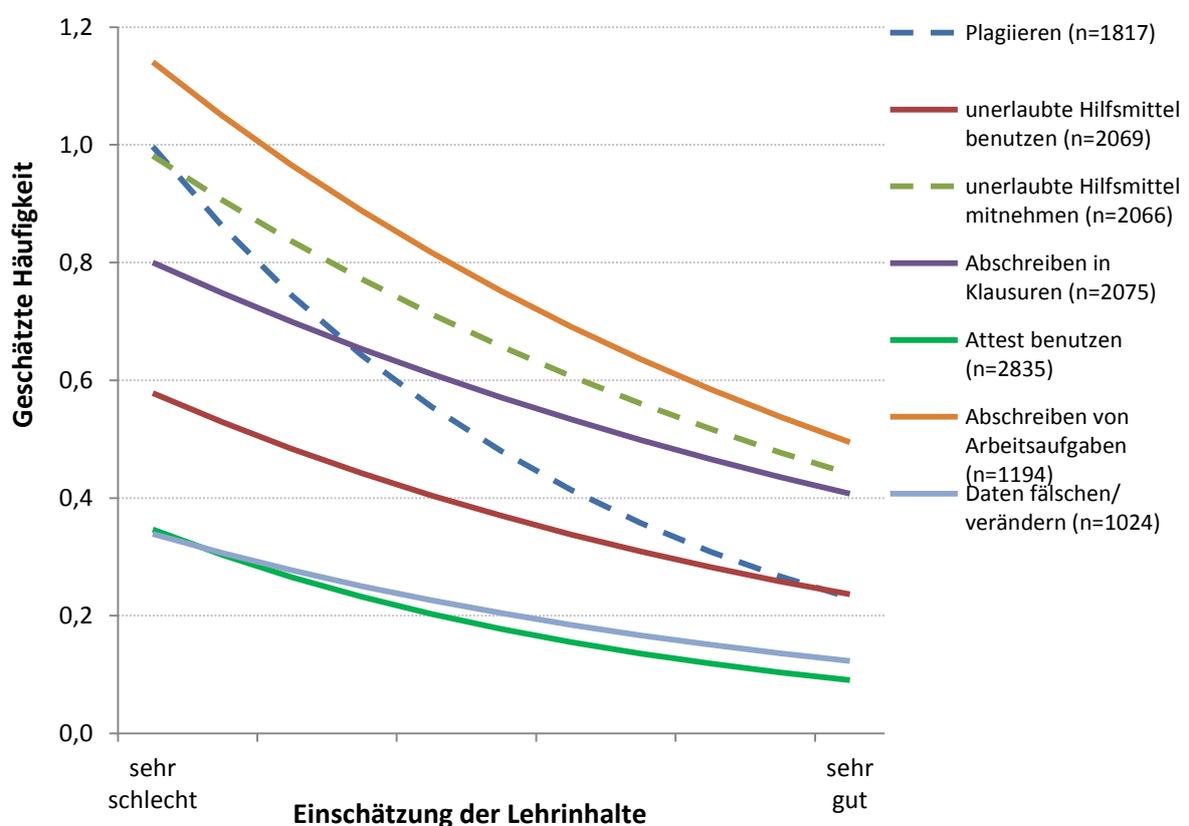
Lehrinhalte

Neben dem Vorhandensein und der Koordination des Lehrangebots sind auch die Lehrinhalte und die Möglichkeit entsprechend der eigenen Studienziele zu studieren wichtig für die Studienmotivation und den Abschluss des Studiums (Heublein et al. 2009). Eine schlechte inhaltliche Organisation, wie ein mangelnder Praxisbezug oder eine geringe Breite

des Lehrangebotes, kann die Studienmotivation verringern und Studierende zu Fehlverhalten verleiten. Um herauszufinden ob die Lehrinhalte einen Einfluss auf die Häufigkeit von studentischen Fehlverhalten haben, sollten die Studierenden diesbezüglich verschiedene Aspekte in ihrem Hauptfach bewerten.

Ergebnis: Insgesamt ist die Zufriedenheit mit den Lehrinhalten schlechter, als die Zufriedenheit mit dem Vorhandensein und der Koordination der Angebote (vgl. ►Lehrangebot).

Abbildung 19: Einfluss der Lehrinhalte auf die geschätzte Häufigkeit von Fehlverhalten.



Fragestellung: "Wie bewerten Sie die folgenden Aspekte in Ihrem Hauptfach?"

Beispielitem: "Breite des Lehrangebots"

Antworten auf einer Skala von: 1 "sehr schlecht" (sehr schlechte Lehrinhalten) bis 6 "sehr gut" (sehr gute Lehrinhalten)

Knapp 6% finden die Lehrinhalte schlecht bis sehr schlecht, und auch nur etwas mehr als 7% finden sie gut bis sehr gut. Je besser die Studierenden die Lehrinhalte bewerten, desto weniger greifen sie zu Fehlverhalten (►Abbildung 19). Dies gilt für jedes Fehlverhalten, am stärksten jedoch für das Benutzen von unbegründeten Attesten und Ausreden sowie das Plagiiere. Die durchschnittliche Häufigkeit mit der Studierende plagiieren, sinkt um 77% bei einem Vergleich der sehr

unzufriedenen Studierenden mit den sehr zufriedenen Studierenden. Die Verwendung von unbegründeten Attesten oder Ausreden geht um 67% zurück. Das Abschreiben in Klausuren wird am schwächsten beeinflusst, reduziert sich aber um die Hälfte (49%).

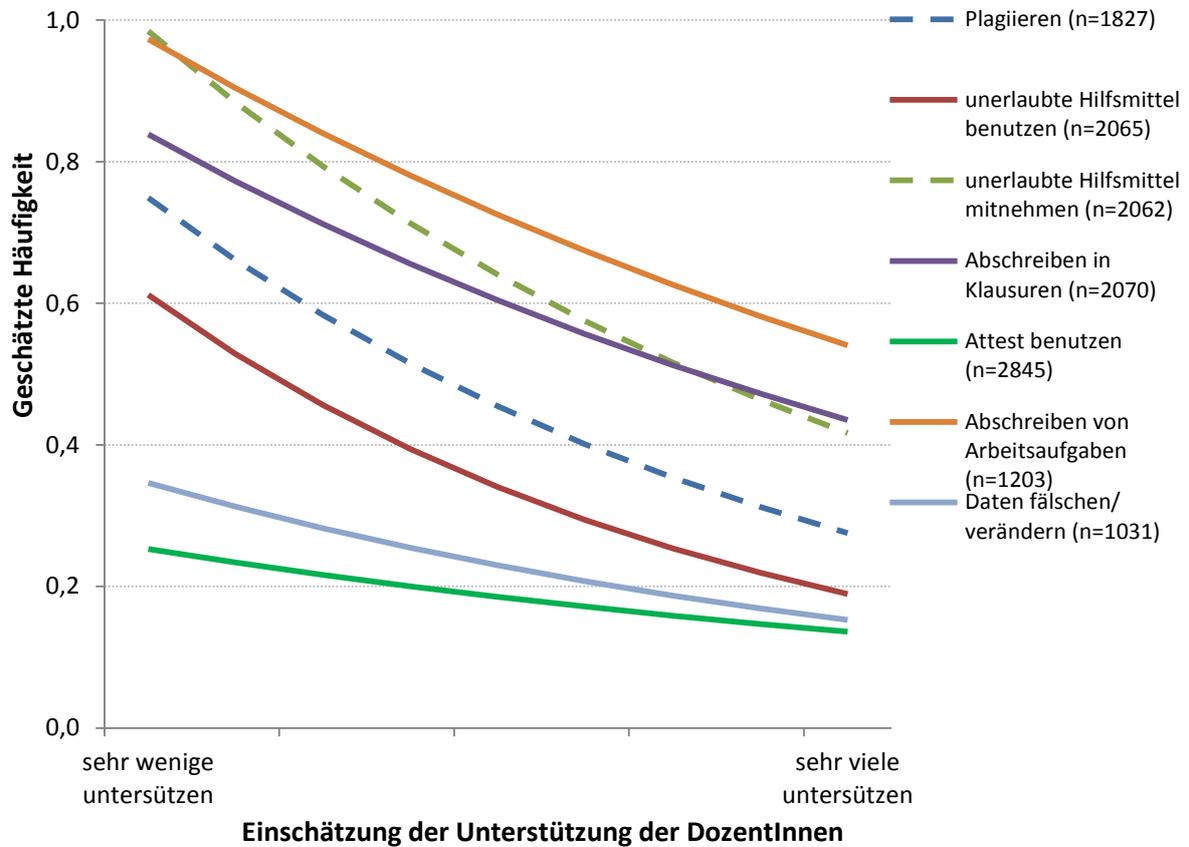
Unterstützung von den DozentInnen

Ein gutes Verhältnis der Studierenden zu ihren Lehrenden erhöht laut Sozialpsychologen deren Bindung zueinander (vgl. Goodenow 1993). Bei einem guten Verhältnis übernehmen Studierende eher deren Ziele und Grundsätze.

Die Leistungsbereitschaft der SchülerInnen oder Studierenden erhöht sich zudem, wenn sie von ihren LehrerInnen bzw. DozentInnen Unterstützung erwarten können. Die Übernahme der Ziele und Grundsätze bei einem guten Verhältnis äußert sich nicht nur in der Leistungsbereitschaft. SchülerInnen und Studierende verletzen auch seltener die Normen der Lehrenden, wenn sie Unterstützung und Respekt von ihnen erhalten (vgl. Murdock et al. 2001). Im Folgenden wird gezeigt, wie sich das Fehlverhalten der Studierenden verändert, wenn sie Unterstützung seitens ihrer DozentInnen wahrnehmen. Dazu sollten die Studierenden einschätzen wie hoch der Anteil ihrer DozentInnen ist, von denen sie fachliche Betreuung erwarten können, Feedback zu ihren Leistungen erhalten und ob sie glauben, dass sich ihre DozentInnen für die Studierenden interessieren.

Ergebnis: In der vorliegenden Studie gaben fast 60% der Studierenden an, bei mindestens der Hälfte ihrer DozentInnen Unterstützung und Interesse wahrzunehmen. Es kann folglich von einem relativ guten Studierenden-Lehrenden-Verhältnis gesprochen werden. Je mehr Unterstützung Studierende durch ihre Lehrenden wahrnehmen, desto seltener greifen sie zu Fehlverhalten (► Abbildung 20). Dies entspricht der Annahme und den bisherigen Forschungsergebnissen bei SchülerInnen, wonach eine gute Bindung die Neigung zu Fehlverhalten verringert. Am stärksten beeinflusst das Studierenden-Lehrenden-Verhältnis die Benutzung unerlaubter Hilfsmittel wie Spickzetteln und das Anfertigen von Plagiaten. Die Verwendung von Spickzetteln geht um mehr als zwei Drittel (69%) zurück, wenn Studierende das Gefühl haben sehr umfassend von ihren DozentInnen unterstützt zu werden im Vergleich mit jenen, die von einer fehlenden Unterstützung sprechen. Plagiate gehen um knapp zwei Drittel (63%) zurück.

Abbildung 20: Einfluss der Unterstützung durch DozentInnen auf die geschätzte Häufigkeit von Fehlverhalten.



Fragestellung: "Auf wie viele Ihrer DozentInnen in Ihrem Hauptfach treffen die folgenden Aussagen zu?"

Beispielitem: "Die DozentInnen bieten ausreichend fachliche Betreuung an."

Antworten auf einer Skala von: 1 "bei fast keinem" (sehr wenige unterstützen) bis 5 "bei fast allen" (sehr viele unterstützen)

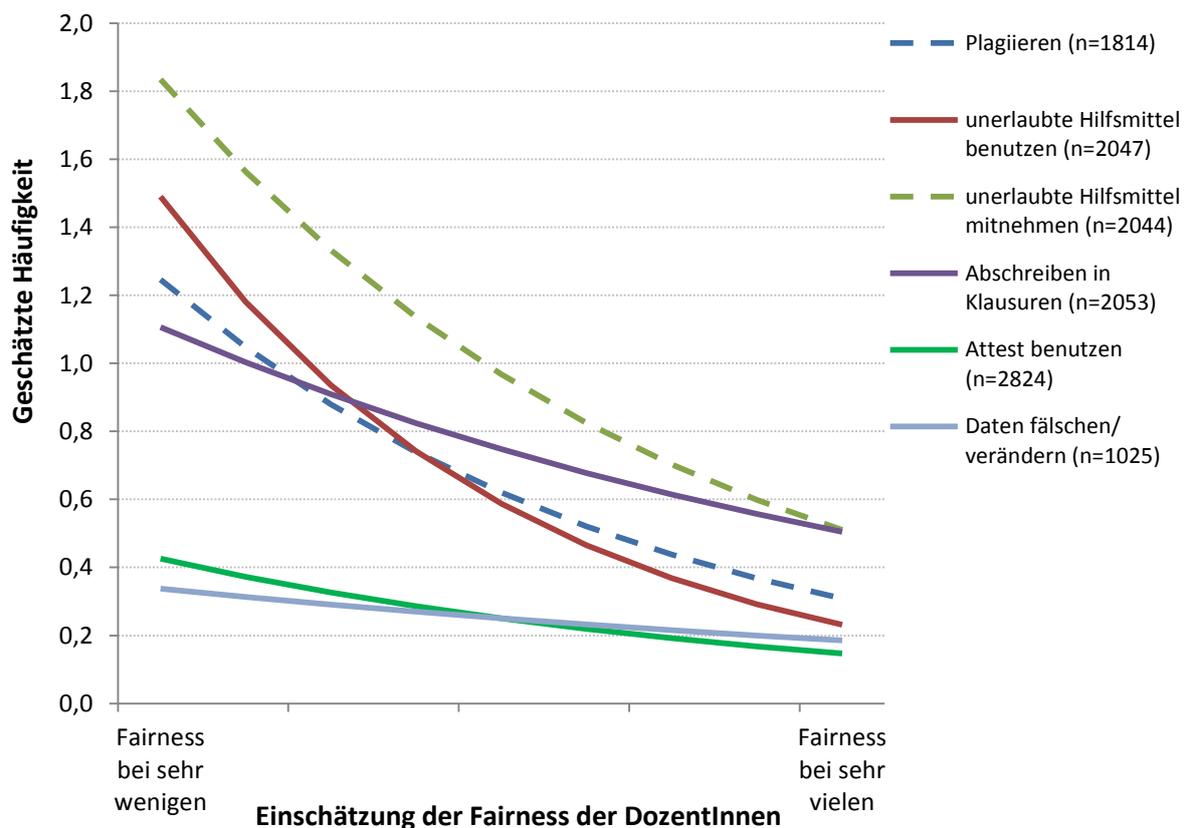
Fairness der DozentInnen

In der sozialpsychologischen und soziologischen Gerechtigkeitsforschung geht es um individuelle Gerechtigkeitsvorstellungen oder um die Wahrnehmung von Gerechtigkeit und dessen Einfluss auf das Handeln. Fühlt sich ein Individuum ungerecht behandelt, kann es bspw. verbotene Verhaltensweisen seinerseits besser rechtfertigen (vgl. Houser et al. 2011: 2). Verschiedene Studien über Motive für Fehlverhalten von SchülerInnen oder Studierenden konnten zeigen, dass ein gutes Verhältnis zu ihren Lehrenden, die SchülerInnen bzw. Studierenden zu mehr Engagement und Leistung animiert (Strong et al. 2001) und weniger Fehlverhalten hervorruft (vgl. Robinson et al. 2004; Genereux/McLeod 1995; Murdock et al. 2001). Fühlen sich SchülerInnen und Studierende von ihren DozentInnen respektvoll und gerecht behandelt, bewerten sie unerlaubtes Verhalten als unmoralischer (vgl. Murdock et

al. 2004). Deshalb sollten die Studierenden einschätzen, wie gerecht oder fair die Dozenten aus ihrer Sicht Noten vergeben und sie gleich und respektvoll behandeln.

Ergebnis: Die Mehrheit der DozentInnen wird von den Studierenden als fair eingeschätzt. 64% der Studierenden schätzen 75-100% ihrer DozentInnen als fair ein. Drei Prozent bewerten dagegen nur bis zu ein Viertel als fair. Abbildung 21 zeigt, dass insgesamt sechs Formen von Fehlverhalten seltener auftreten, wenn Studierende einen größeren Teil der Lehrenden als fair wahrnehmen. Insbesondere die Verwendung von unerlaubten Hilfsmitteln in Klausuren verringert sich, wenn die DozentInnen überwiegend als fair wahrgenommen werden (84%). Auch der Anteil der Studierenden, die plagieren oder unerlaubte Hilfsmittel in Klausuren mitnehmen, verringert sich um ca. drei Viertel, wenn man Studierende, die den Großteil ihrer DozentInnen als fair wahrnehmen, mit solchen vergleicht, die nur einen geringen Teil ihrer DozentInnen als fair wahrnehmen. Das Abschreiben von Arbeitsaufgaben wird dagegen nicht von der Fairnesswahrnehmung beeinflusst.

Abbildung 21: Einfluss der Fairness der DozentInnen auf die geschätzte Häufigkeit von Fehlverhalten.



Fragestellung: "Auf wie viele Ihrer DozentInnen in Ihrem Hauptfach treffen die folgenden Aussagen zu?"

Beispielitem: "Die Bewertungen werden fair vergeben."

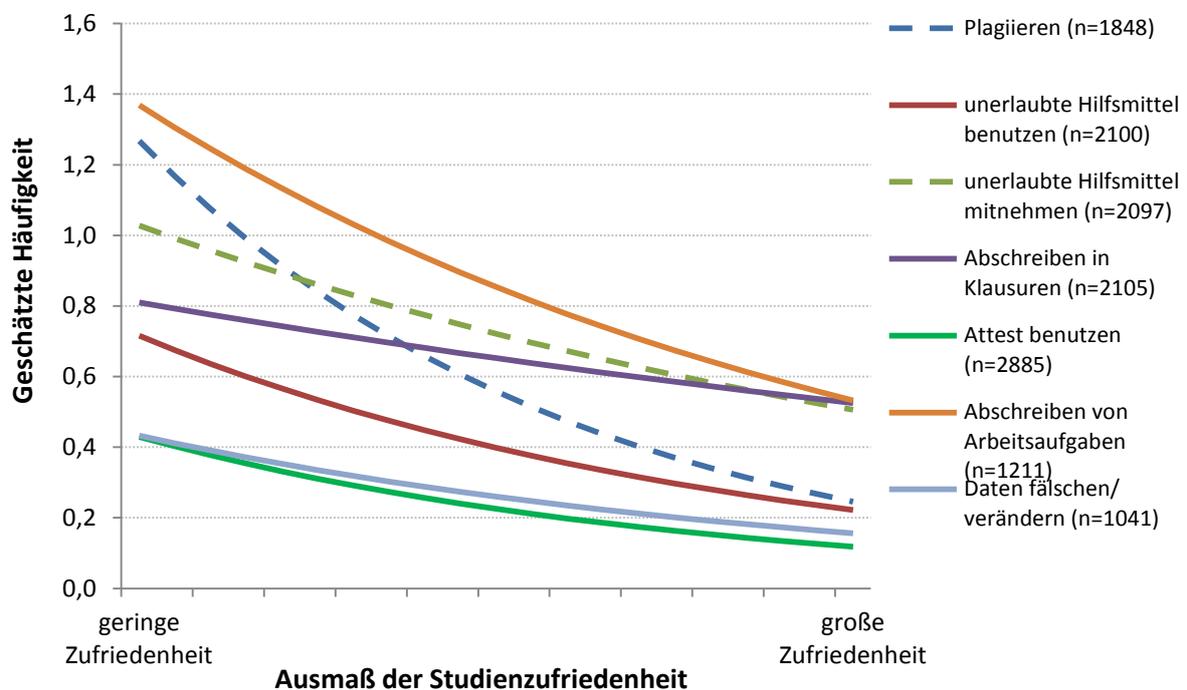
Antworten auf einer Skala von: 1 "bei fast keinem" (Fairness bei sehr wenigen) bis 5 "bei fast allen" (Fairness bei sehr vielen)

Studienzufriedenheit

Die allgemeine Studienzufriedenheit reflektiert die Gesamtzufriedenheit mit dem Studium und verschiedenen Studienbedingungen. Hierzu zählen zum Beispiel die zuvor vorgestellte Lehrgestaltung, das Lehrangebot und die Lehrinhalte. Als schlecht wahrgenommene Studienbedingungen können für den Lernprozess und die Studienmotivation hinderlich sein. Darüber hinaus lässt sich auch hier argumentieren, dass eine geringe Zufriedenheit eine Rechtfertigung von Fehlverhalten erleichtert. Eine geringe Studienzufriedenheit kann auch Ausdruck eines nicht zur Person passenden Studiums sein, was bspw. die Studienmotivation senken dürfte. Daher wird erwartet, dass bei einer geringen Studienzufriedenheit häufiger zu Fehlverhalten gegriffen wird als bei einer hohen Studienzufriedenheit.

Ergebnis: Etwas mehr als ein Drittel (37%) der Studierenden ist mit dem Studium insgesamt zufrieden oder sehr zufrieden. Nicht oder überhaupt nicht zufrieden ist hingegen knapp jeder Zehnte (8%). Abbildung 22 zeigt, dass ein Anstieg der allgemeinen Studienzufriedenheit mit einer Reduktion der Häufigkeit von Fehlverhalten einhergeht. Studierende, die sehr zufrieden sind, schreiben etwa 35% seltener bei Klausuren ab als sehr unzufriedene Studierende. Die Anzahl von Plagiaten reduziert sich sogar um 81%.

Abbildung 22: Einfluss der Studienzufriedenheit auf die geschätzte Häufigkeit von Fehlverhalten.



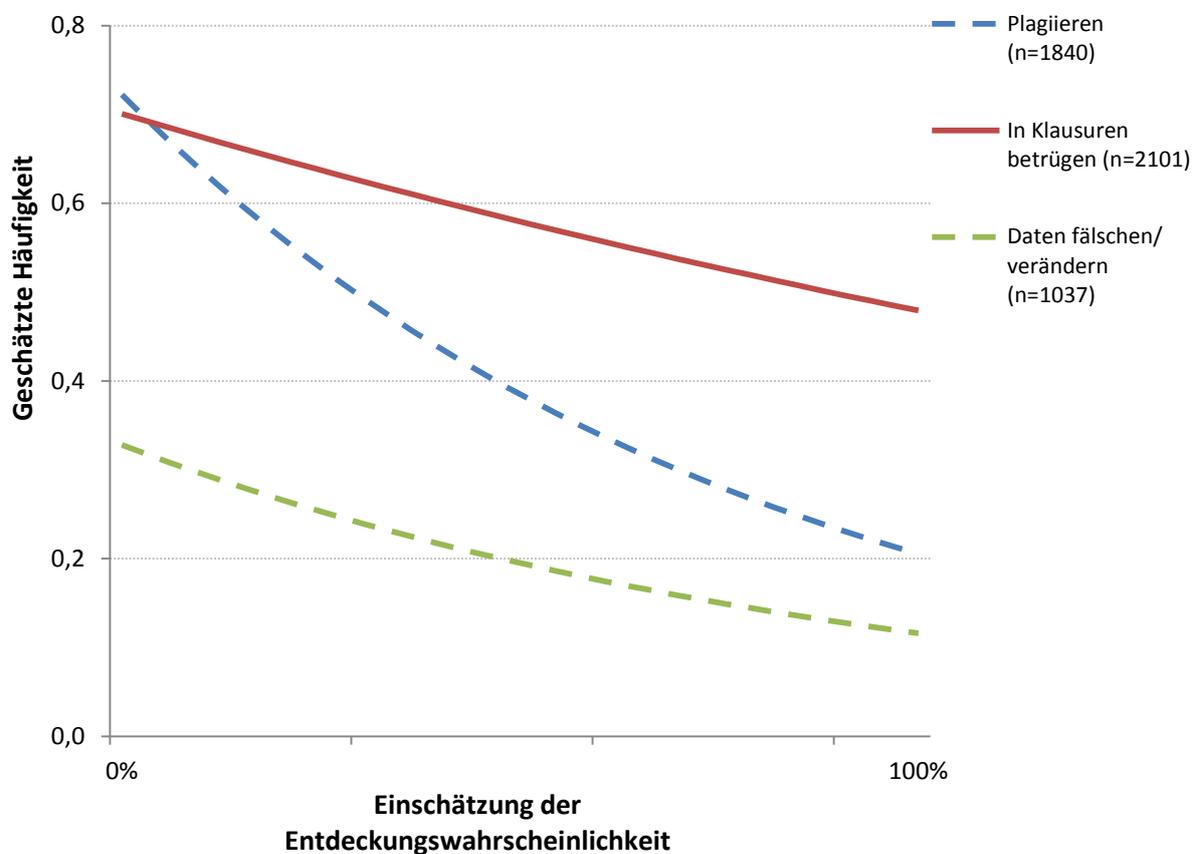
Fragestellung: "Sind Sie mit dem Studium in Ihrem Hauptfach..."

Antworten auf einer Skala von: 0 „überhaupt nicht zufrieden“ (geringe Zufriedenheit) bis 10 „sehr zufrieden“ (große Zufriedenheit)

Wahrscheinlichkeit der Entdeckung von Fehlverhalten

In der Diskussion um studentisches Fehlverhalten spielt die Frage der Aufdeckung eine große Rolle. Insbesondere beim Thema Plagiate werden die Tauglichkeit von Plagiatssoftware sowie alternative Strategien mit Hilfe von allgemeinen Suchmaschinen wie Google erörtert⁶. Zudem wird diskutiert, ob Lehrende die Arbeiten intensiv genug lesen, um Plagiate entdecken zu können. Die Frage der Aufdeckung ist auch für Fehlverhalten in Klausuren oder bei der Fälschung von Daten bedeutsam, um Fehlverhalten einzudämmen.

Abbildung 23: Einfluss der Entdeckungswahrscheinlichkeit auf die geschätzte Häufigkeit von Fehlverhalten.



Beispielfrage: "Stellen Sie sich bitte vor, dass Sie bei einer schriftlichen (Haus-)Arbeit bewusst fremde Gedanken oder Zitate übernehmen, ohne es kenntlich zu machen. Für wie wahrscheinlich halten Sie es jeweils, dabei in Ihrem Hauptfach erwischt zu werden? "

Antworten auf einer Skala von: 0% bis 100%

⁶ vgl. Weber-Wulff, D. (2008). Softwaretest 2008. <http://plagiat.htw-berlin.de/software/2008/>

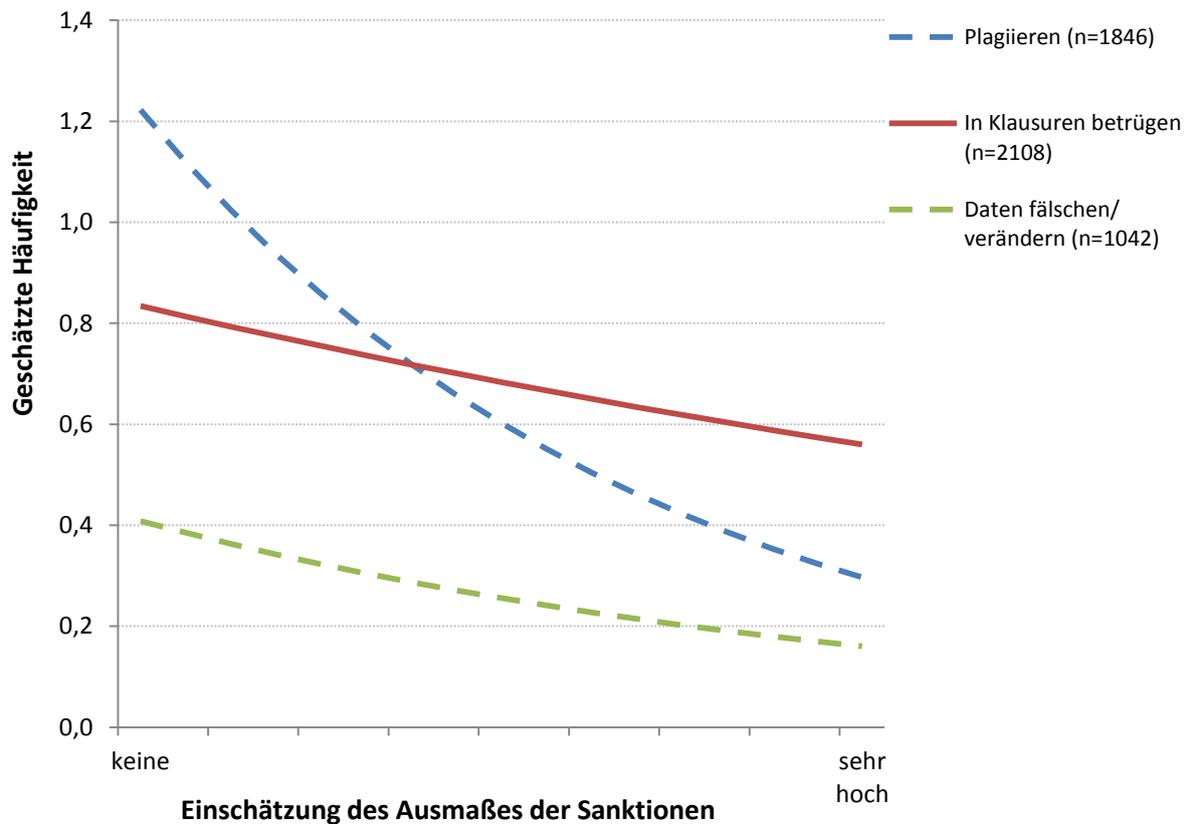
Ob und wie stark Studierende vor Fehlverhalten zurückschrecken, wenn sie befürchten überführt zu werden, war daher eine wichtige Frage des Projektes. Aus theoretischer Perspektive lässt sich erwarten, dass eine hohe Entdeckungswahrscheinlichkeit Studierende vor Fehlverhalten zurückschrecken lässt (vgl. Sattler 2007). Für drei ausgewählte Verhaltensweisen wurde untersucht, ob ein Anstieg der von Studierenden erwarteten Entdeckungswahrscheinlichkeit abschreckend wirkt.

Ergebnis: Die Studierenden erwarten, dass im Durchschnitt jedes zweite Plagiat entdeckt wird, jedoch nur zwei von fünf Betrugsversuchen bei Klausuren. Auch bei der Datenfälschung bzw. -veränderung liegt der Anteil bei etwa 40%. Je mehr die Studierenden erwarten bei einem Fehlverhalten entdeckt zu werden, desto seltener führen sie dies aus (►Abbildung 23). Die Anzahl von Plagiaten geht um 72% zurück, wenn man Studierende, die erwarten nicht entdeckt zu werden, mit denen vergleicht, die befürchten auf jeden Fall entdeckt zu werden. Datenfälschungen verringern sich um etwa zwei Drittel. Weniger beeinflusst ist das Betrügen in Klausuren. Hier nimmt die durchschnittliche Anzahl nur um 32% ab.

Bestrafung von Fehlverhalten

Bestrafungen sind eine Konsequenz mit der Studierende bei Täuschungsversuchen rechnen müssen. Indem Universtäten empfindliche Strafen verhängen, sollen Studierende abgeschreckt und die Attraktivität von Fehlverhalten reduziert werden. Hier wird bei drei ausgewählten Verhaltensweisen dargestellt, ob die Erwartung höherer Strafen zu weniger Fehlverhalten führt.

Ergebnis: Eine harte bis sehr harte Bestrafung eines Plagiats erwarten 46% der Studierenden. Weniger als 4% erwarten keine oder eine sehr geringe Bestrafung. Beim Schummeln in Klausuren geht knapp jeder Zweite (49%) von einer harten bis sehr harten Bestrafung aus. Etwa 2% befürchtet jedoch keine oder nur eine sehr geringe Strafe. Zwei Drittel (32%) denken, dass sie bei der Veränderung oder Fälschung von Daten hart oder sehr hart bestraft würden. 6% gehen davon aus, dass sie nicht oder kaum bestraft würden. Entsprechend der Erwartungen ging die Häufigkeit von Fehlverhalten innerhalb der betrachteten sechs Monate zurück, wenn Studierende höhere Strafen erwarten (►Abbildung 24). Dies zeigt sich besonders bei Plagiaten. Bei Studierenden, die sehr harte Strafen erwarten, treten 76% weniger Plagiate auf als bei jenen, die keine Bestrafung erwarten. Der Abschreckungseffekt bei Datenfälschungen ist etwas schwächer. Hier gibt es einen Rückgang um 61%. Am geringsten wirkt sich die Härte der Strafen auf das Schummeln in Klausuren aus. Die Anzahl geht hier um etwa 33% zurück.

Abbildung 24: Einfluss der Bestrafung auf die geschätzte Häufigkeit von Fehlverhalten.

Beispielfrage: "Bitte stellen Sie sich vor, Sie würden bei einer schriftlichen (Haus-)Arbeit bewusst fremde Gedanken oder Zitate übernehmen, ohne es kenntlich zu machen. Was glauben Sie, wie würden DozentInnen in Ihrem Hauptfach reagieren, wenn sie Sie dabei erwischen würden?"

Antworten auf einer Skala von: 1 "nicht bestrafen" (keine Sanktion) bis 9 "sehr hart bestrafen" (sehr hohe Sanktion)

Verbreitung und Ursachen von Cognitive Enhancement

Im Folgenden werden separat verschiedene Ergebnisse zur Einnahme verschreibungspflichtiger Medikamente mit dem Ziel der Steigerung der kognitiven Leistungsfähigkeit – auch als Cognitive Enhancement (siehe z.B. Normann/Berger 2008; Glannon 2008) bekannt. – dargestellt, da die Analysen hierzu gesondert durchgeführt wurden. Auch dieses Verhalten kann als "unfair" oder moralisch problematisches Verhalten angesehen werden (vgl. Farah/Illes et al. 2004; Sahakian/Morein-Zamir 2007; Chatterjee 2006). Studierende können versuchen einen relativen Vorteil gegenüber Mitstudierenden zu erlangen, wovon sich andere unter Druck gesetzt fühlen können ebenso und solche Medikamente einnehmen, um konkurrenzfähig zu bleiben. Dabei werden jedoch Nebenwirkungen riskiert (Maher 2008; Greely et al. 2008). Diese können insbesondere drohen, wenn entsprechende verunreinigte Substanzen über den Schwarzmarkt (z.B. via Internet) bezogen werden. Medikamente die hierfür eingenommen werden sind z.B. Modafinil, Donepezil oder Methylphenidat (Maher 2008; Greely et al. 2008). Im Gegensatz

zu Nordamerika existierten zu Projektbeginn keine Daten zur Verbreitung dieses Verhaltens unter Studierenden in Deutschland. Hinsichtlich der Forschung zu Faktoren, die die Einnahme beeinflussen, gab es auch international eine Forschungslücke.

Anhand der FAIRUSE-Studie konnte gezeigt werden, dass knapp 5% der Studierenden jemals verschreibungspflichtige Medikamente mit dem Ziel der Steigerung ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit eingenommen haben (siehe Sattler/Wiegel 2013). Zentrale Einnahmemotive sind der Wunsch nach einer besserer Konzentrationsfähigkeit sowie einer gesteigerten Denk- und Gedächtnisleistung. Etwa ein Viertel der Studierenden kann sich vorstellen leistungssteigernde Medikamente einzunehmen. Folglich wurde durch die FAIRUSE-Studie ein kaum erforschtes Thema von wachsender Bedeutung aufgegriffen, auf das Universitäten zukünftig reagieren sollten. Die Studienergebnisse können hierbei einen Beitrag leisten. Zu Faktoren, die eine Einnahme solcher Substanzen wahrscheinlicher werden lassen, zählen Stress, Prüfungs- und Leistungsangst, fehlende Kompetenzen, ein fehlendes Risikobewusstsein, eine Einnahme in der Vergangenheit, die Geringbewertung erwarteter Nebenwirkungen und die Verbreitung der Einnahme im sozialen Umfeld. Auch die moralische Verurteilung von Cognitive Enhancement reduziert diese Wahrscheinlichkeit. Die Ergebnisse können verwendet werden, um praxisrelevante Implikationen zu entwickeln (► Handlungsempfehlungen weiter unten).

Präventions- und Aufdeckungsmaßnahmen gegen Fehlverhalten: Ergebnisse aus den Lehrendenbefragungen

Im Folgenden werden Ergebnisse der Lehrendenbefragung präsentiert. In der FAIRUSE-Studie wurden Lehrende dazu befragt, wie häufig sie bestimmte Maßnahmen einsetzen, um Fehlverhalten in schriftlichen Arbeiten, bei Klausuren oder der Analyse von Ergebnissen, Daten und Fakten entgegenzuwirken. Dafür stehen ihnen verschiedene Maßnahmen zur Verfügung. Während einige auf Prävention von Fehlverhalten abzielen (z.B. Verwendung unterschiedlicher Klausurversionen) fokussieren andere die Aufdeckung dieser (z.B. Einsatz von Plagiatssoftware).

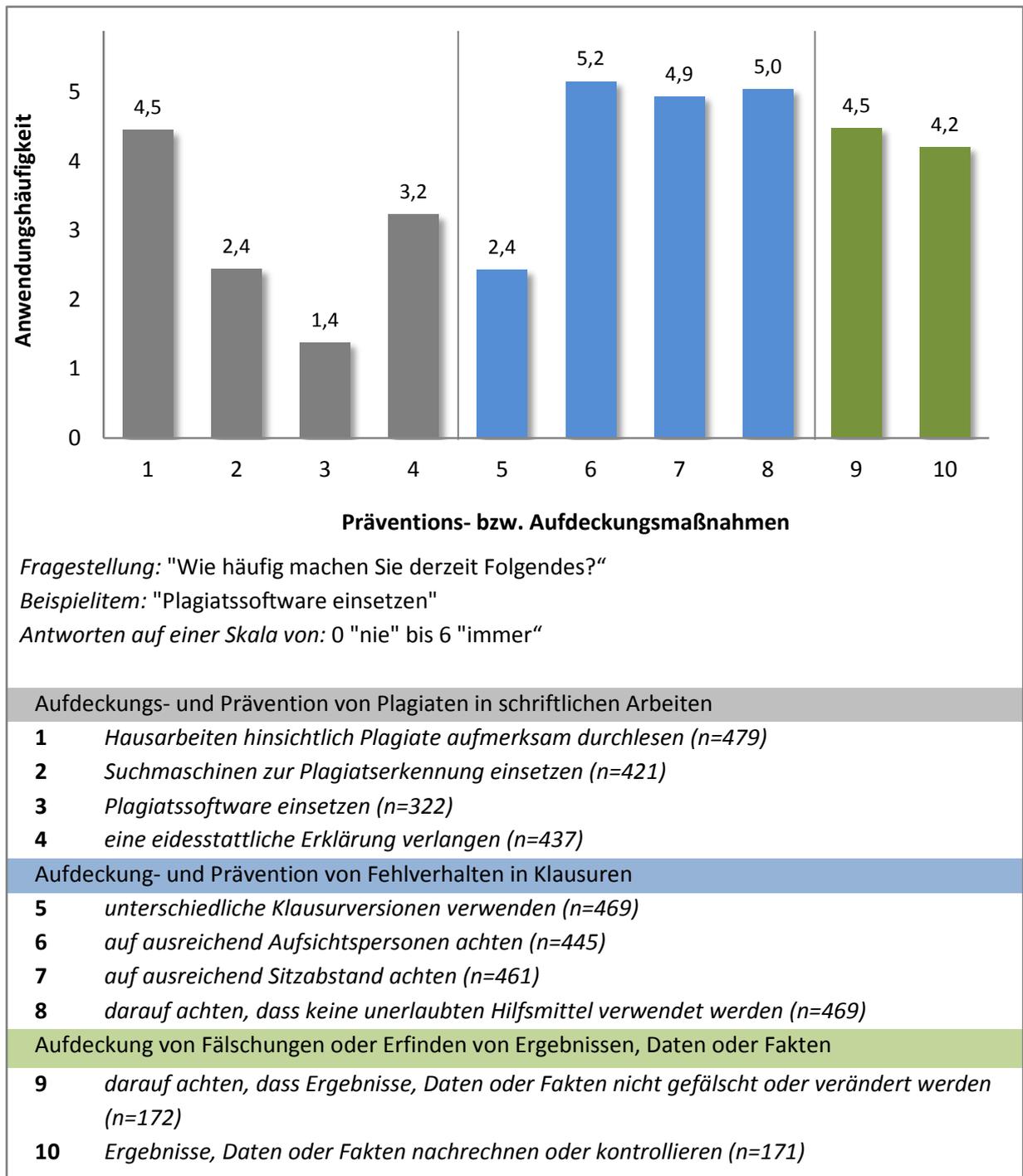
Verbreitung von Präventions- und Aufdeckungsmaßnahmen gegen Fehlverhalten

Deskriptive Analysen zeigen, dass die Möglichkeiten Plagiate aufzudecken oder im Vorfeld zu verhindern, sehr unterschiedlich angewendet werden (► Abbildung 25). Besonders häufig werden Hausarbeiten aufmerksam durchgelesen, um mögliche Plagiate erkennen zu können oder es wird präventiv eine eidesstattliche Erklärung verlangt. Wesentlich seltener nutzen die Lehrenden Suchmaschinen oder Plagiatssoftware⁷ zur Aufdeckung. Fast alle Strategien

⁷ Hinweis: Werte beziehen sich nur auf Aussagen von Lehrenden, die Zugriff auf eine Plagiatssoftware (z.B. Turnitin) haben.

zur Verhinderung oder Aufdeckung von Fehlverhalten in Klausuren werden nach den Angaben der Lehrenden gleich häufig angewendet. So achten die Lehrenden fast immer darauf, dass genügend Aufsichtspersonal und Sitzabstand vorhanden ist oder keine unerlaubten Hilfsmittel verwendet werden. Seltener werden unterschiedliche Klausurversionen verwendet. Lehrende achten relativ häufig darauf, dass Studierende bei Analysen oder Messungen keine Daten oder Fakten fälschen oder verändern. Ähnlich häufig überprüfen sie die inhaltliche Korrektheit oder rechnen die Ergebnisse nach.

Abbildung 25: Anwendungshäufigkeit unterschiedlicher Präventions- und Aufdeckungsmaßnahmen.



Um herauszufinden, warum einzelne Maßnahmen häufiger als andere verwendet werden, wurde untersucht, welche Faktoren für die Durchführung von Präventions- und Aufdeckungsmaßnahmen studentischen Fehlverhaltens fördernd oder eher hindernd wirken (► Abbildung 26-28). In Anlehnung an Theorien rationalen Verhaltens (z.B. Coleman 1988; Voss/Abraham 2000) werden dabei sowohl subjektive Nutzenaspekte (Motivatoren) als auch Restriktionen (Hemmnisse) betrachtet. Es wird davon ausgegangen, dass eine Kontroll- bzw. Aufdeckungsstrategie dann häufiger zum Einsatz kommt, wenn ein höherer persönlicher Nutzen zu erwarten ist. Das Gegenteil wird erwartet, wenn der Einsatz solcher Strategien mit Nachteilen oder einem hohen Aufwand verbunden ist. Die Analysen (► Infokasten 3) wurden getrennt nach Prüfungsformen durchgeführt. Im Folgenden werden die Einflüsse prüfungsformübergreifend diskutiert.

Infokasten 3: Interpretation der Abbildungen.

Balken im positiven Bereich der x-Achse repräsentieren einen positiven Effekt, d.h. ein Anstieg der Einflussvariablen führt zu einem verstärkten Einsatz der Maßnahme. Balken im negativen Bereich stellen einen negativen Effekt dar. Je länger ein Balken ist, desto stärker ist der Einfluss. Wenn kein statistisch bedeutsamer Einfluss nachgewiesen werden konnte, ist dies mit „nicht signifikant“ gekennzeichnet. Von einem statistisch bedeutsamen Einfluss spricht man, wenn die Fehlerwahrscheinlichkeit einer statistischen Schätzung unter 5% liegt. Die Balken wurden nur dann in den Abbildungen dargestellt, wenn diese Fehlerwahrscheinlichkeit unterschritten wurde.

Motivatoren und Hemmnisse des Einsatzes von Präventions- und Aufdeckungsmaßnahmen

Subjektiv erwarteter Aufwand: Für Lehrende stellt der empfundene Aufwand einer Präventions- oder Aufdeckungsmaßnahme eine Restriktion dar. Je höher dieser eingeschätzt wird, desto seltener werden Kontroll- oder Präventionsstrategien durchgeführt. Handlungstheoretisch kann davon ausgegangen werden, dass ein hoher Aufwand zu einem Ressourcenkonflikt mit anderen zeitintensiven Aktivitäten führen kann, z.B. dem Anfertigen von Publikationen oder dem Einwerben von Drittmitteln. Je mehr Zeit für die Aufdeckung oder Verhinderung studentischen Fehlverhaltens aufgewendet werden muss, desto weniger Zeit bleibt für "karrieredienlichere" Aktivitäten. Die Ergebnisse werden auch durch Untersuchungen unter deutschen Hochschullehrenden unterstützt, die aufzeigen, dass eine deutliche Präferenz zugunsten der Forschung im Vergleich zur Lehre vorherrscht (Jacob/Teichler 2011).

Effizienz der Maßnahmen: Je wirkungsvoller eine Maßnahme zur Aufdeckung bzw. Kontrolle von Fehlverhalten eingeschätzt wird, desto häufiger wird sie angewendet. Auch dieses Ergebnis ist als rationale Entscheidung zu interpretieren, da die subjektiven Nachteile der

Zeitinvestition reduziert werden, wenn die Erfolgswahrscheinlichkeit der Aufdeckungs- bzw. Kontrollhandlung als hoch eingeschätzt wird.

Externe Erwartungen: Auch externe Erwartungen haben einen stabilen Einfluss auf den Einsatz der untersuchten Präventions- und Kontrollmaßnahmen. Je stärker Lehrende davon ausgehen, dass bspw. Vorgesetzte, die Fakultät oder Kollegen von ihnen erwarten, bestimmte Maßnahmen anzuwenden, desto häufiger führen sie diese aus. Eine Unterlassung käme einem Verstoß gegen formelle oder informelle Normen gleich, was negative Konsequenzen wie psychische Kosten oder Sanktionen nach sich ziehen kann.

Verschlechterung des Lehr-Lernklimas: Das Ankündigen oder Umsetzen von Kontrollmaßnahmen zur Aufdeckung studentischen Fehlverhaltens kann das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden verschlechtern (Weinstein/Dobkin 2002; Levy/Rakovski 2006). Beispielsweise könnten Studierende das Gefühl haben, dass ihnen die Lehrenden misstrauen. Lehrende, die sich um ein gutes Verhältnis zu ihren Studierenden bemühen, könnten aus diesem Grund vom Einsatz bestimmter Maßnahmen absehen. In den durchgeführten Analysen finden sich entsprechende Effekte allerdings nur beim Einsatz von Plagiatsoftware, dem gründlichen Durchlesen von Hausarbeiten und dem Daraufachten, dass Ergebnisse, Daten oder Fakten nicht gefälscht oder verändert wurden.

Moralische Einschätzung: Fehlverhalten bei der Erbringung von Prüfungsleistungen stellt eine Verletzung der wissenschaftlichen Ethik dar. Je stärker ein solcher Normverstoß von Lehrenden als moralisch fragwürdig empfunden wird, desto stärker sollte der Anreiz sein, aktiv gegen Fehlverhalten vorzugehen. Bei den untersuchten Kontrollmaßnahmen gegen Plagiate (aufmerksames Durchlesen und eidesstattliche Erklärung) konnte ein solcher Effekt nachgewiesen werden, nicht jedoch bei Strategien gegen Klausurbetrug oder gegen das Fälschen von Ergebnissen, Daten oder Fakten. Möglicherweise hat hier die mediale Berichterstattung zum Thema Plagiate zu einer veränderten moralischen Bewertung dieses Fehlverhaltens geführt.

Fasst man die Ergebnisse der Analysen zusammen, zeigt sich, dass der damit verbundene Zeitaufwand bei der Erklärung der Einsatzhäufigkeit verschiedener Kontroll- und Aufdeckungsstrategien bedeutsam ist. Es ist bspw. kaum zusätzlicher Zeitaufwand notwendig, vor oder während der Klausur darauf zu achten, dass genügend Sitzabstand und Aufsichtspersonal vorhanden ist oder dass keine unerlaubten Hilfsmittel verwendet werden. Gleichzeitig sind dies effiziente Maßnahmen gegen Klausurbetrug (Cizek 1999; Kerkvliet/Sigmund 1999). Andere Strategien, wie z.B. das Verwenden unterschiedlicher Klausurversionen oder der Einsatz von Plagiatsoftware sind wesentlich zeitintensiver und kommen seltener zum Einsatz. Zudem wird die Effizienz von Plagiatsoftware kritisch diskutiert (Keuskamp/Siluzas 2007; Crisp 2007). Darüber hinaus wird der Einsatz bei den Lehrenden mit der Gefahr einer Verschlechterung des Lehr-Lernklimas assoziiert.

Abbildung 26: Motivierende und hemmende Faktoren für den Einsatz von Maßnahmen zur Aufdeckung bzw. Verhinderung von Plagiaten.

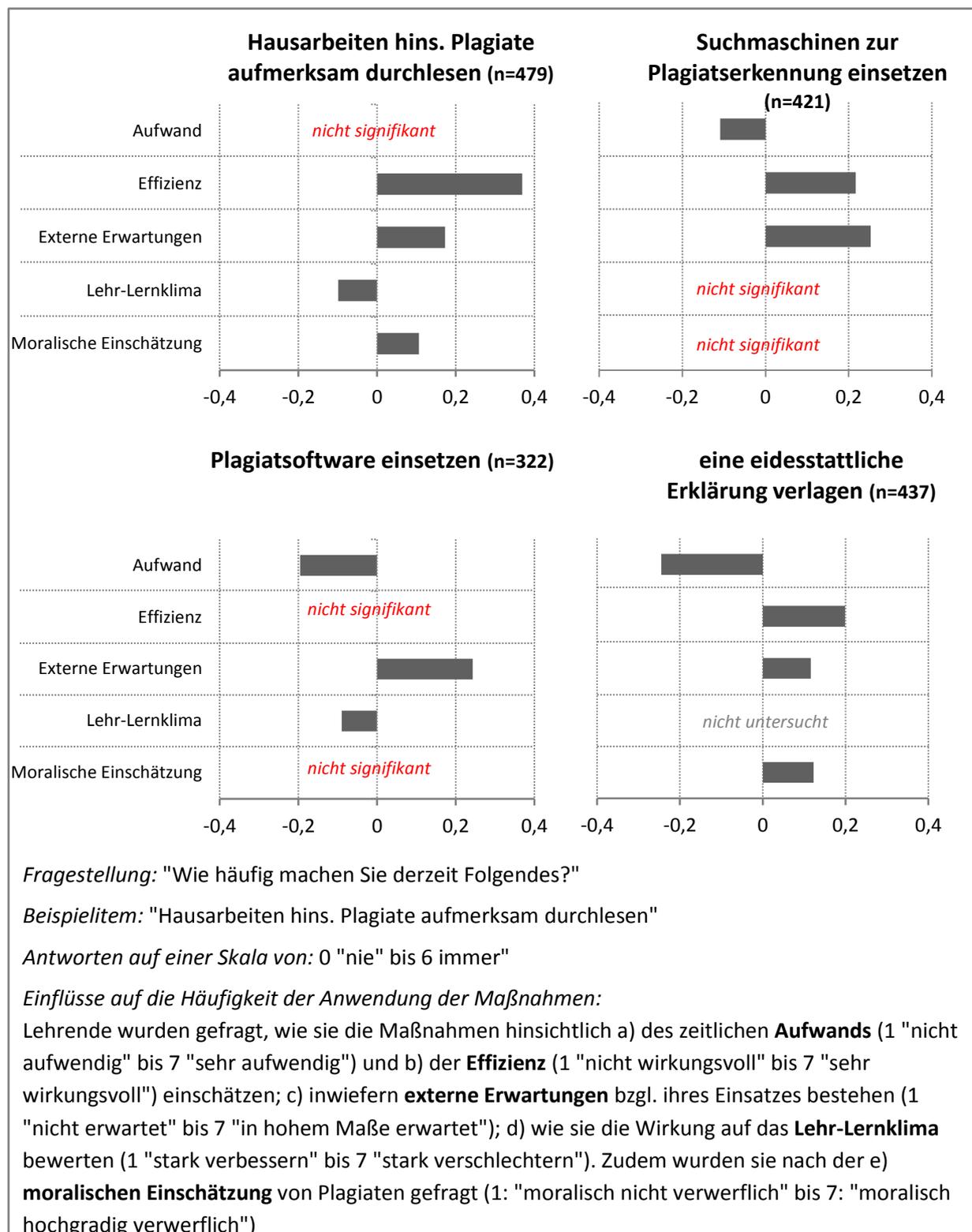
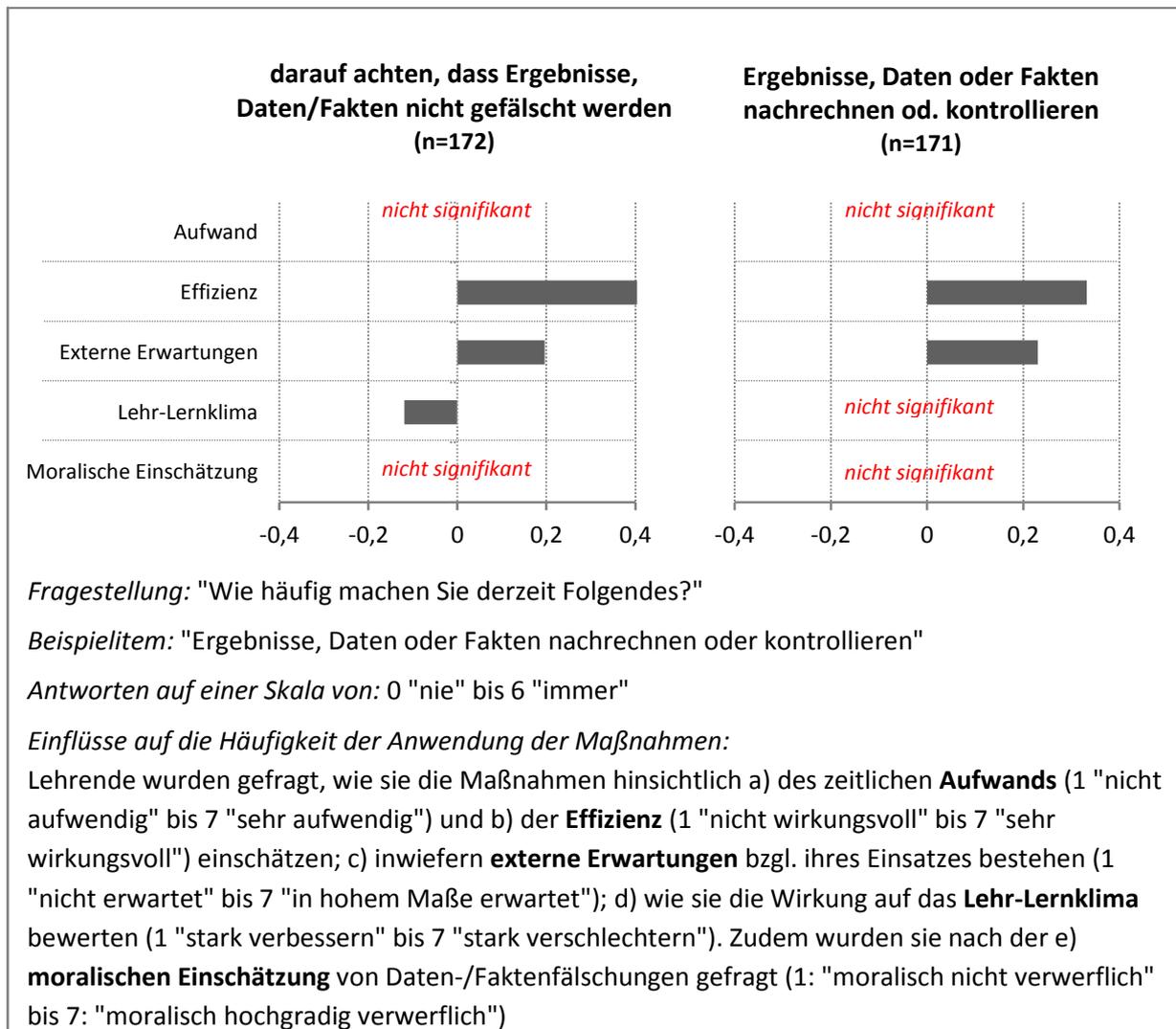


Abbildung 27: Motivierende und hemmende Faktoren für den Einsatz von Maßnahmen zur Aufdeckung bzw. Verhinderung von "Schummeln" in Klausuren.



Abbildung 28: Motivierende und hemmende Faktoren für den Einsatz von Maßnahmen zur Aufdeckung von Fälschungen und Veränderungen von Ergebnissen, Daten oder Fakten.



Zusammenfassung der Ergebnisse

Untersucht wurden sieben unterschiedliche Fehlverhalten, die sich auf unterschiedliche Prüfungsformen wie Klausuren, Hausarbeiten oder das Anfertigen von Laborprotokollen beziehen. Am weitesten verbreitet ist das Abschreiben in Klausuren. Dies haben etwa zwei von fünf Studierenden innerhalb von sechs Monaten getan. Das am wenigsten verbreitete Verhalten ist die Verwendung von Ausreden oder unbegründeten Attesten, um Prüfungen oder Abgabefristen hinauszuschieben. Immerhin gab auch hier etwa jeder Siebte zu dies getan zu haben. Plagiaten wurde in letzter Zeit auch außerhalb der Wissenschaft viel Aufmerksamkeit zuteil. In der FAIRUSE-Studie gab etwas mehr als jeder sechste Studierende an, innerhalb der letzten sechs Monate mindestens einmal plagiiert zu haben. Ein Teil der Studierenden betrügt mehrfach. Etwa 5% der Studierenden hat bereits verschreibungspflichtige Medikamente mit dem Ziel der Steigerung der kognitiven

Leistungsfähigkeit eingenommen. Deutlich mehr sind bereit solche Medikamente in Zukunft zu nehmen.

Ohne den vollständigen theoretischen Rahmen hier zu liefern (dafür sei auf die Veröffentlichungen verwiesen, ►II/6), sollen kurz die wesentlichen Mechanismen hinter dem Ursache-Wirkungs-Verhältnis genannt werden: Studentisches Fehlverhalten wurde hier konzeptionell als intentionale/deliberative Wahlhandlung verstanden. Studierende wählen ein bestimmtes Fehlverhalten, wenn dies in der Abwägung von Vor- und Nachteilen als günstig erscheint. Dies schließt auch moralische Bewertungsprozesse inklusive der Neutralisierung und Rationalisierung von Normverletzungen ein. Hinsichtlich der Ursachen kann Fehlverhalten als Kompensationshandlung mit Blick auf einen bestimmten individuellen Mangel oder eine organisatorisch-strukturelles Problem angesehen werden, etwa um negative Folgen eines Mangels an Kompetenzen zu umgehen. Es konnte gezeigt werden, dass sich Studierende stark in ihren Fähigkeiten sowie ihren studienbezogenen Motiven und Präferenzen unterscheiden. Ebenso variieren die Lernumgebungen der Studierenden etwa hinsichtlich der Unterstützung von Lehrenden oder anderen Studienbedingungen. In Abhängigkeit davon variiert auch die Häufigkeit von studentischem Fehlverhalten etwa um die Folgen eines Mangels an Kompetenzen oder Konzentrationsfähigkeit, eines schlechten Anstrengungsmanagements oder von zu viel Stress, Leistungsangst oder Prokrastination abzuwenden. Die Bedingungen im Studium, unter denen Prüfungsleistungen erbracht werden oder der Erwerb von Kompetenzen erfolgt, können einerseits Ursache für einen beeinträchtigten Kompetenzerwerb sein, Stress verursachen und die Motivation reduzieren. Andererseits können sie den Studierenden erleichtern ihr Fehlverhalten zu rechtfertigen, etwa wenn Lehrende unfair benoten oder keine Unterstützung bieten oder wenn Studierende mit Lehrangebot, -inhalten und -gestaltung unzufrieden sind. Da es sich um ein Übertreten von Normen und Regeln handelt, spielen auch moralische Erwägungen eine Rolle, genauso wie die Wahrscheinlichkeit mit der diese Übertretung bestraft wird und die Höhe der Strafe.

Lehrende sind Teil der Lernumgebung von Studierenden und beeinflussen durch ihr Lehrverhalten auch die Bereitschaft zu betrügen. Darüber hinaus sind sie für den Einsatz von Präventionsmaßnahmen sowie die Erkennung von und den Umgang mit studentischem Fehlverhalten verantwortlich. Verschiedene Maßnahmen, wie die Plagiatsuche mittels Software oder Suchmaschinen, das Einfordern eidesstattlicher Erklärungen, aber auch der Einsatz unterschiedlicher Klausurversionen werden derzeit noch vergleichsweise selten eingesetzt. Bei einem Großteil der Klausurtermine wird von den Lehrenden darauf geachtet, dass genügend Sitzabstand und Aufsichtspersonen vorhanden sind sowie das von den Studierenden keine unerlaubten Hilfsmittel verwendet werden – allerdings scheint dies mit Blick auf die Prävalenzraten nicht übermäßig effizient zu sein.

Die Anwendung verschiedener Präventions- und Aufdeckungsstrategien ist unter anderem von dem damit verbundenen Zeitaufwand abhängig. Knappe Zeitbudgets verringern ihren Einsatz. Aber auch die eingeschätzte Effizienz einer Maßnahme und die Erwartungen des

Umfelds, dass solche Maßnahmen eingesetzt werden, wirken sich positiv auf ihre Verwendung aus. Dementgegen setzen Lehrende verschiedene Maßnahmen seltener ein, wenn sie eine Verschlechterung des Lehr-Lernklimas erwarten (bspw. aufgrund eines Generalverdachts der Studierenden). Je stärker Lehrende ein Fehlverhalten als moralisch fragwürdig empfinden, desto eher besitzen sie einen inneren Anreiz, aktiv mit bestimmten Mitteln gegen Fehlverhalten vorzugehen.

Handlungsempfehlungen

Die fächerübergreifende Verbreitung von Fehlverhalten macht deutlich, dass Maßnahmen ergriffen oder intensiviert werden müssen, um Fehlverhalten zu identifizieren bzw. präventiv dagegen vorzugehen. Die Vielzahl der identifizierten Einflussfaktoren von Fehlverhalten impliziert, dass singuläre Maßnahmen hierfür nicht ausreichend sind. Allerdings konnte festgestellt werden, dass viele Formen von Fehlverhalten häufig die gleichen Ursachen haben. Folglich kann die Reduktion einer Ursache eine Breitenwirkung entfalten. Im Folgenden werden einige aus den Ergebnissen und bisherigen Erkenntnissen ableitbare Maßnahmen aufgelistet:

- Stärkung von Methodenkompetenzen, etwa durch eine Verbesserung und Ausweitung von fakultativen und obligatorischen Veranstaltungen zur Vermittlung wissenschaftlichen Arbeitens (inkl. der Durchführung von Schreibwerkstätten) – nicht nur zu Studienbeginn, sondern fortlaufend (insbesondere auch vor dem Verfassen von Abschlussarbeiten). Studienvorbereitend sollte bspw. die Suche von Informationen, der Umgang mit Quellen und das Schreiben von Texten bereits in der schulischen Ausbildung stärker eingeübt werden, auch weil diese Kompetenzen bereits hier benötigt werden.
- Vermittlung von effizienten Lernstrategien (etwa Mindmapping und Zeitmanagement) durch entsprechende Kurse bzw. in Einführungsveranstaltungen fördern;
- Eine Reduktion der Anzahl von Prüfungsleistungen wirkt stress-reduzierend und bietet mehr Raum für die Betreuung von Studierenden.
- Angebote von Beratungsstellen (z.B. allgemeine oder fächerspezifische Studierendenberatung) ausbauen und stärker bewerben, bspw. zu Stresscoping, Zeitmanagement bei der Prüfungsvorbereitung oder zum Umgang mit Prüfungsangst.
- Lehrgestaltung und Lehrverhalten verbessern/verändern, bspw. durch aktivierende Lehrmethoden wie Gruppenarbeiten oder moderierte Diskussionen, da diese den Kompetenzerwerb von Studierenden stärker fördern als Lehrformen, die den reinen Lehrvortrag in den Vordergrund stellen (Braun/Hannover 2009). Zudem können Konzepte zu problem-basiertem Lernen verstärkt eingesetzt werden. Verbesserungen/Veränderungen können beispielsweise auch durch ein größeres Angebot an didaktischen Fortbildungsmaßnahmen für Lehrende unterstützt werden.

- Evaluation der Einführung sogenannter Ehrenkodizes (die bspw. aus den USA bekannt sind; McCabe 2001; McCabe et al. 2002), wodurch sich Studierende zu Studienbeginn verpflichten bei jeder Erbringung von Studienleistungen alle Regeln einzuhalten. Zudem werden klare Vorgaben bzgl. der Definition und des Umgangs mit sowie der Bestrafung von Fehlverhalten gemacht. In Universitäten mit solchen Ehrenkodizes entscheiden teilweise studentische Gremien wie mit Studierenden verfahren wird, die Vorgaben der Prüfungsordnung verletzt haben. Beispielsweise könnten verbindlich vorgeschriebene eidesstattliche Erklärungen bei der Abgabe schriftlicher Arbeiten den Bezug zu diesen Ehrenkodizes herstellen und auch entsprechende Erläuterungen zur Bedeutung wissenschaftlicher Ethik enthalten. Diese Kodizes könnten bei der Immatrikulation unterschrieben werden (Evans 2000). Dies kann auch der Stärkung moralischer Werte dienen. Die Universitäten könnten sich ihrerseits verpflichten die Qualität der Lehre zu garantieren.
- Den wahrgenommenen Aufwand von Präventions- und Entdeckungsmaßnahmen für Lehrende reduzieren; z.B. indem entsprechendes Wissen sowie Techniken in Workshops transferiert werden und indem Hilfestellung/Support beim Einsatz von Maßnahmen gewährleistet wird. Ggf. sollte die Durchführung bestimmter Maßnahmen auch durch die Universitäten gefördert werden, bspw. durch die vereinfachte Bereitstellung von Aufsichtspersonal oder Plagiatssoftware.
- Einsatz bestimmter Maßnahmen institutionell vorschreiben wie z.B. eidesstattliche Erklärungen bei schriftlichen Arbeiten oder die Einreichung einer elektronischen Version, was eine Prüfung im Verdachtsmoment erleichtert. Eine starke Erwartungshaltung von Seiten der Universität oder anderen Stellen, aktiv Strategien gegen studentisches Fehlverhalten anzuwenden, sollte in einer höheren Anwendungsaktivität unterschiedlicher Kontroll- und Präventionsmaßnahmen resultieren. Institutionelle Verordnungen können so dazu beitragen, dass das Thema studentisches Fehlverhalten ernster genommen wird und bestimmte Maßnahmen häufiger zum Einsatz kommen. Mittelfristig könnten hochschulinterne Steuerungs- und Qualitätssicherungssysteme um fehlerhaltens-begegnende Elemente ergänzt werden.
- Wirksame Sanktionen entwickeln, rechtlich ermöglichen und einsetzen (bspw. den Abzug von Creditpoints).
- Erhöhung der verfügbaren Betreuungszeit (bspw. durch verbesserte Betreuungsschlüssel oder Entlastung der Lehrenden von bestimmten Aufgaben).
- Plagiatsaufdeckung professionalisieren, bspw. durch den Einsatz von Plagiatssoftware und Suchmaschinen. Die flächendeckende Kontrolle von schriftlichen Arbeiten wird derzeit von einigen Universitäten als problematisch angesehen, da zunächst die Unschuldsvermutung gelten soll und Studierende nicht unter "Generalverdacht" gestellt werden sollten. Die Ergebnisse der Studie legen jedoch nahe, dass eine Ausweitung von Kontrollen abschreckend wirkt. Ein Mittelweg könnte daher sein, dass sich Universitäten dazu verpflichten eine für Studierende unbekannte

Stichprobe von Arbeiten routinemäßig zu überprüfen. Wenn die Größe der Stichprobe für Studierende unbekannt ist, können sie weniger gut das Risiko einschätzen, was vermutlich abschreckender wirkt als festzulegen, dass bspw. jede 20. Arbeit intensiv untersucht wird. Die Effizienz von Plagiatssoftware ist jedoch teilweise begrenzt, wie Softwaretests zeigen (Weber-Wulff 2010) – ihr Einsatz kann jedoch abschreckend wirken. Werden Plagiatoren durch Plagiatskontrollen entdeckt, verstärkt dies zusätzlich den Abschreckungseffekt. Eine Professionalisierung der Plagiatsaufdeckung kann auch durch Schulungen von Lehrenden (siehe oben) erreicht werden, etwa bezüglich verschiedener Lesetechniken zur Entdeckung von Plagiaten (z.B. Indikatoren für Plagiate kennenlernen; Suche mittels zentraler Begriffe wie bspw. im Online-Tool "Fremde Federn Finden" von Debora Weber-Wulff erläutert), aber auch zum effizienten Einsatz von Plagiatssoftware. Eine weitere Option stellt die Schaffung zentraler Prüfstellen dar, die mit der Plagiatsuche-, -dokumentation und -bestrafung betraut werden (Sattler 2007). Damit würden Lehrende zum einen von diesen Tätigkeiten entlastet und müssten zum anderen Arbeiten, die als Plagiat identifiziert wurden, nicht bearbeiten und könnten so mehr Zeit in die Betreuung investieren. Zudem wäre mit diesen Prüfstellen eine Gleichbehandlung aller Arbeiten möglich sowie eine Professionalisierung und Effizienzsteigerung der jeweiligen Arbeitsschritte. Alle Studierenden könnten generell verpflichtet werden ihre Arbeiten in elektronischer Form abzugeben (jedoch müssen Speicherort, -dauer, etc. geregelt werden).

- Ankündigung von Kontrollen durch DozentInnen. Dies kann als wenig aufwendig angesehen werden und erhöht die subjektive Wahrscheinlichkeit potentiell betrügender Studierender erwischt zu werden. Darüber kann es Studierenden das Gefühl vermitteln, dass studentisches Fehlverhalten an der Universität als Thema ernst genommen wird. Dies gilt auch für die Ankündigung von Strafen. In diesem Zusammenhang können Studierende auch über das Problem von Fehlverhalten informiert und die Bedeutung der Einhaltung wissenschaftlicher Standards erläutert werden.
- Führen von Statistiken zu Fehlverhalten durch Prüfungsämter (auch zur Identifikation von Wiederholungstätern, die, wie gezeigt werden konnte, häufig vorkommen) und regelmäßige Evaluation der Ergebnisse zur Identifikation von Trends innerhalb von Fächergruppen. Es kann auch darüber nachgedacht werden, ob entdeckte Plagiate, innerhalb eines Fachbereiches öffentlich gemacht werden sollten (namentlich oder nicht-namentlich). Auch dies könnte eine abschreckende Wirkung entfalten. Indem beispielsweise alle Delikte innerhalb eines Fachs dokumentiert werden und jährlich eine Evaluation der Fachbereiche hinsichtlich der Häufigkeit von Fehlverhalten stattfindet, wird die Aufmerksamkeit für das Problem gesteigert und bei entsprechend hohem Auftreten können Zusatzmaßnahmen entwickelt und (von der Universitätsleitung) vorgeschrieben werden.
- Transparente Leistungsbewertung, bspw. durch offene Kommunikation des Bewertungsmaßstabes von Einzelleistungen. Je stärker Studierende davon ausgehen,

dass die Notenvergabe für alle Studierenden gleich ist ("Fairnessargument"), desto weniger neigen sie dazu sich einen ausgleichenden Vorteil durch Fehlverhalten schaffen zu wollen.

- Maßnahmen zur Regulation der Einnahme von Cognitive Enhancement-Medikamenten können in verschiedenen bereits angesprochene Empfehlungen gefunden werden (bspw. Beratungsangebote zu Stressmanagement und zum Umgang mit Prüfungsangst). Darüber hinaus legen die Ergebnisse nahe, dass Maßnahmen auch darauf abzielen könnten, den bislang relativ geringen medizinisch nachweisbaren Nutzen der Mittel oder die hohen und teilweise unbekanntes Gesundheitsrisiken zu betonen. Zudem kann eine gesellschaftliche Diskussion der moralischen Problematik zur Einnahme geneigte Studierende über das Fairnessproblem (z.B. auch hervorgerufen durch unterschiedlichen Zugang zu den Medikamenten) informieren.

2. WICHTIGSTE POSITIONEN DES ZAHLENMÄßIGEN NACHWEISES

Die Zuwendung für das FAIRUSE-Projekt umfasste 689.444,80 EUR inklusive Projektpauschale (29.965,80 EUR). Die tatsächlichen Gesamtausgaben betragen 657.128,06 EUR sowie 29.965,80 EUR in Höhe der Projektpauschale (diese wurde in voller Höhe für die indirekten Projektausgaben zweckentsprechend verwendet). Im Folgenden wird dargelegt, wie die Mittel verausgabt wurden:

Personalkosten

Beschäftigte E12-E15 (0812)

Ausgaben: 460.625,62 EUR

Verwendung: Für die Durchführung des Projektes wurden über die Laufzeit hinweg 3-4 ProjektmitarbeiterInnen sowie einer der Projektleiter finanziert. Diese übernahmen umfangreiche Aufgaben in der Konzeptionierung, Umsetzung, Auswertung sowie Ergebnisdisseminaton (Workshops, Kongressdurchführung, Präsentationen, Publikationen, Medienarbeit, etc.) der drei Teilstudien.

Beschäftigungsentgelte (0820)

Ausgaben: 61.787,32 EUR

Verwendung: Die Hilfskräfte dienten der Unterstützung der MitarbeiterInnen sowie der Projektleitung (bspw. durch Literaturrecherchen), aber in besonderem Maße auch in der

Umsetzung der Teilstudien (bspw. Programmierarbeiten, Versandaktionen, Recherche von Daten für Studie 2) und zudem bei der Durchführung des internationalen Kongresses.

Sachliche Verwaltungsausgaben

Vergabe von Aufträgen (0835)

Ausgaben: 1.079,91 EUR

Verwendung: Die Ausgaben in Position 0835 setzen sich zusammen aus Kosten, die für die Bereitstellung von Mikrodaten sowie der Prüfstatistik verausgabt wurden (Teilstudie 3) sowie aus Kosten, die im Rahmen der Publikation von Forschungsergebnissen entstanden.

Sonstige allgemeine Verwaltungsausgaben (0843)

Ausgaben: 130.312,43 EUR

Verwendung: Der Großteil der Ausgaben in Position 0843 umfasst Kosten für die umfangreichen mehrmaligen Erhebungen sowie die Vorstudien (►I/3). Dazu zählen Druck- und Kopierkosten für Anschreiben, Umschläge sowie Portokosten und Belohnungen für die TeilnehmerInnen in Form von Büchergutscheinen, stellvertretend geleisteten Spenden, PayPal-Überweisungen etc. (bei den Studien 1 und 2 sowie bei Vorstudien), aber auch die Lizenzen der Erhebungssoftware. Ebenso beinhaltet diese Position Ausgaben für Bürobedarf (wie Papier, Druckerpatronen etc.) und Medien zur Datenspeicherung. Darüber hinaus wurden Mittel zur Durchführung der internationalen Konferenz (►II/6) verausgabt (etwa für Catering, Namensschilder, Druck der Konferenzprogrammhefte, Ausgaben für ReferentInnen).

Dienstreisen (0846)

Ausgaben: 3.313,78 EUR

Verwendung: Die Ausgaben in Position 0846 erfolgten primär im Zusammenhang mit der Dissemination von Forschungsergebnissen auf nationalen und internationalen Konferenzen. Aber auch um sich mit relevanten Forschergruppen (bspw. mit einer Gruppe in Montreal, ►I/5) auszutauschen, wurden Reisen unternommen. Eine Liste aller Vorträge findet sich unter ►II/6 (verschiedene Vortragsreisen wurden jedoch projektextern finanziert, bspw. wenn es sich um Einladungen zur Durchführung von Workshops handelte).

3. NOTWENDIGKEIT UND ANGEMESSENHEIT DER GELEISTETEN ARBEIT

Notwendigkeit der geleisteten Arbeit

Mehrere Formen von Fehlverhalten verstoßen nicht nur schwerwiegend gegen wissenschaftliche Grundregeln, sondern erfüllen teilweise Straftatbestände (z.B. Urheberrechtsverletzungen). Studierende, die Fehlverhalten ausführen, betrügen nicht nur sich selbst, sondern konkurrieren mit unerlaubten Mitteln in einem harten Wettbewerb um gute Abschlüsse mit ihren Kommilitonen. Zudem riskieren sie auf den erwünschten Kompetenzgewinn zu verzichten. Jemand, der während seines Studiums häufig betrügt, erlangt zwar kurzfristig Vorteile im Sinne einer Zeitersparnis. Langfristig kann dies zu hohen Opportunitätskosten in Form von fehlenden Kompetenzen führen. Je länger diese Opportunitätskosten im Studienverlauf aufgrund von Fehlanreizen kumuliert werden, desto höher dürfte die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs oder eines schlechten Studienabschlusses sein. Folglich wären die in diese Akteure getätigten Bildungsinvestitionen ineffizient investiert. Auch ein Scheitern im Beruf oder auf dem Arbeitsmarkt kann in Ermangelung an Kompetenzen eine unerwünschte individuelle und gesellschaftliche Folge sein. Da viele Universitätsabsolventen im späteren Beruf sehr verantwortungsvolle Entscheidungen treffen, sollte auch im Studium viel Wert auf die Stärkung eines Unrechtsbewusstseins gelegt werden.

Wird bekannt, dass an Bildungsinstitutionen betrogen wird, gefährdet dies das Ansehen der Wissenschaft, der Universitäten und ihrer Angehörigen (Sattler 2007). Gesellschaftliche Erwartungen werden enttäuscht und die Akzeptanz von Bildungsinvestitionen wird geschmälert. Hochschulen und ihre Angehörigen sollten Fehlverhalten bei der Erbringung von Studienleistungen nicht tolerieren, wenn sie ihre Ziele nicht verfehlen wollen (Sattler 2007; White 1999). Wird den betrügerischen Handlungen zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt, stellen Leistungskontrollen einerseits kein realistisches bzw. effizientes Messverfahren vorhandener Kompetenzen dar. Andererseits erhalten Studierende negative Anreize mit Blick auf ihre Lernprozesse.

Zwar gibt es in Deutschland im Vergleich zu angelsächsischen Ländern eher milde Sanktionen (Diekmann 2007), doch können Kontrollen, Strafen und eine fortwährende Schuldvermutung zu einer Verschlechterung des Lehr- und Lernklimas führen (Weinstein/Dobkin 2002). Deshalb stellt sich auch die Frage, welche Weichenstellungen nötig sind bzw. wie Leistungsanforderungen professionell gestaltet werden müssen, um ein produktives Klima zu erzeugen. Will man nicht nur diese negativen Anreize verringern (z.B. die leichte Ausführbarkeit von Fehlverhalten), sondern auch positive Anreize schaffen (z.B. Support-Funktionen oder die Gestaltung von Einführungsveranstaltungen in wissenschaftliches Arbeiten), sind vielfältige Maßnahmen nötig, die erstens auf theoretischem Fundament und zweitens auf empirisch gewonnenen Erkenntnissen beruhen sollten. Die Nachfrage nach entsprechenden Erkenntnissen ist hoch. Besonders in der Gruppe der Lehrenden bzw. unter Hochschulleitungen gibt es viele Unsicherheiten bzw. eine Suche nach Lösungen.

Aufgrund der vielfältigen negativen Auswirkungen studentischen Fehlverhaltens und teilweise hoher Prävalenzen, die in anderen Studien ermittelt wurden (vgl. Chochran et al. 1999; Lim/See 2001; Vowell/Chen 2004; Rettinger et al. 2004), war die Durchführung der vorliegenden Untersuchung in hohem Maße bedeutsam. In Deutschland herrschte vor der FAIRUSE-Studie jedoch ein Datendefizit bzgl. dieses Themas (► I/4). Es fehlte nicht nur die Untersuchung mittels einer umfangreichen Studierendenstichprobe über mehrere Studienfächer und Hochschulstandorte hinweg, sondern auch im Längsschnitt. Teilweise wurde nur ein Fehlverhalten pro Studie untersucht. Parallelen zwischen Einflussfaktoren oder auch die Versatilität konnten daher nicht gezielt erforscht werden. Auch zum Ausmaß der von Lehrenden verwendeten Präventions- und Interventionsmaßnahmen sowie den Ursachen für ein variierendes Ausmaß war bislang kaum etwas bekannt. Für komplexe Erklärungsmodelle sowohl auf Seiten der Studierenden als auch auf Seiten der Lehrenden fehlte folglich die geeignete Datengrundlage. Eine Notwendigkeit für die Durchführung der FAIRUSE-Studie konnte somit als gegeben angesehen werden.

Angemessenheit der geleisteten Arbeit

Die FAIRUSE-Studie sollte daher das bestehenden Daten- und Erkenntnisdefizit beseitigen und dabei Probleme bisheriger Studien in hohem Maße berücksichtigen.

1. Im Rahmen der Studie wurden die Prävalenz verschiedener Fehlverhalten sowie zugehörige Verhaltensintentionen erhoben. Zusätzlich wurde die Versatilität dieser Verhaltensweisen ermittelt. Zur Abschätzung der Validität der Messungen wurde eine Skala zur sozialen Erwünschtheit eingesetzt. Zudem wurden die Studien so konzeptioniert, dass eine Teilnahme vollständig anonym war.
2. In einem multiperspektivischen Ansatz wurden sowohl Studierende als auch Lehrende zu ihren Einstellungen, Verhaltensweisen, Studien- bzw. Lehrbedingungen, etc. befragt.
3. Es wurden längsschnittliche Befragungen mit vier Erhebungszeitungen bei den Studierenden und drei bei den Lehrenden durchgeführt. Dadurch war es bspw. möglich Verhaltensprädiktoren vor dem Auftreten des Verhaltens zu messen und folglich fundiertere Analysen durchzuführen als bei querschnittlichen Erhebungen.
4. Die Erhebungen erfolgten an vier zufällig ausgewählten Standorten.
5. Sie wurde in mehreren zufällig ausgewählten Fächern durchgeführt.
6. Die Studierendenbefragung basierte auf einer umfangreichen Startstichprobe von 11.000 Studierenden, während bei den Lehrenden jeweils alle Lehrpersonen der ausgewählten Fächer kontaktiert wurden.

7. Mit Blick auf eine allgemein zurückgehende Teilnahmebereitschaft bei Befragungen (Bargel et al. 2008; Heine et al. 2007, Heine et al. 2008) wurde in bestmöglichem Maße auf die Steigerung der Teilnahme geachtet (bspw. durch Incentivierungen).

Indem die FAIRUSE-Studie in mehrfacher Hinsicht wichtige Probleme bisheriger Studien in ihrem Vorgehen methodisch, theoretisch und praktisch adressierte sowie Antworten auf wichtige offene Forschungsfragen zu geben suchte, ist das Vorgehen als angemessen anzusehen.

4. VORAUSSICHTLICHER NUTZEN, INSBESONDERE VERWERTBARKEIT DES ERGEBNISSES IM SINNE DES FORTGESCHRIEBENEN VERWERTUNGSPLANS

Der Nutzen des FAIRUSE-Projektes kann in mehreren Punkten gesehen werden:

- Auf die zuvor ungeklärten Forschungsfragen (►I/1) können nun umfangreiche empirisch-gesättigte Antworten gegeben werden. Etwa sind erstmalig verlässliche Aussagen zur Verbreitung verschiedener Formen studentischen Fehlverhalten an deutschen Universitäten möglich. Es wurden vielfältige Ursachen auf unterschiedlichen Erklärungsebenen mit Blick auf bisherige Ergebnisse bestätigt bzw. entdeckt. Es kann dargelegt werden, welche Maßnahmen Lehrende ergreifen, um präventiv, kontrollierend oder sanktionierend mit studentischem Fehlverhalten umzugehen. Verschiedene verstärkende und hemmende Faktoren für das Verhalten der Lehrenden wurden identifiziert. Zudem können – basierend auf empirischen Daten – Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden, wie mit studentischem Fehlverhalten umgegangen werden kann. Zudem wurden zahlreiche Nebenerkenntnisse in der Grundlagenforschung erzielt – u.a. im Bereich der empirischen Sozialforschung oder Entscheidungsforschung (►II/6).
- In Form von Workshops, zahlreichen Konferenzvorträgen, Podiumsdiskussionen, Publikationen, Beratungen von Hochschulen und Lehrenden, der FAIRUSE-Konferenz ("Mastering the Challenges of Higher Education: Considering the Way Students Learn, Cheat, and Enhance Performance"), wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten sowie einer umfangreichen Medienarbeit wurden die Ergebnisse und Erkenntnisse des Projektes zugänglich und nutzbar gemacht bzw. direkt angewendet (►II/6). Es kann davon ausgegangen werden, dass verschiedene Erkenntnisse für hochschulpolitische Entscheidungen in Deutschland und anderen Ländern verwendet werden. Weitere Workshops und Vorträge werden auf Anfrage durchgeführt. Zudem werden Ergebnisse des Projektes durch eine fortlaufende Publikationstätigkeit und Berichterstattung nach Projektende kontinuierlich für Dritte nutzbar gemacht.
- Da Universitäten derzeit nach Lösungen bzgl. der Reduktion studentischen Fehlverhaltens suchen, kann das im FAIRUSE-Projekt gewonnene Wissen bspw. im

Rahmen von zu schaffenden "Integrity Boards", "Honor Boards", Beratungsstellen zur Betrugsprävention oder Beauftragten für studentisches Fehlverhalten verwendet werden.

- Darüber hinaus wurde im Projekt eine Informations- und Beratungskompetenz ausgebaut, die dazu dienen kann an weiteren Lehreinrichtungen das Ausmaß und die Ursachen von studentischem Fehlverhalten zu untersuchen sowie auf individuelle Bedarfe einer Bildungseinrichtung angepasste Interventionsempfehlungen zu entwickeln.
- Entsprechend eines der Ziele des Rahmenforschungsprogramms entstand durch das Projekt eine Verstärkung der (interdisziplinären) Zusammenarbeit unter WissenschaftlerInnen im Bereich der empirischen Hochschulforschung (►I/5). Die generierten Daten sowie weitere Kooperationsbestrebungen führen folglich zu einer hohen Interdisziplinarisierung des Forschungsgebiets.
- Das im FAIRUSE-Projekt gesammelte Wissen kann auch für weitere Forschungen verwertet werden: 1) in Richtung periodisch wiederkehrender Befragungen, um Veränderungen in der Verbreitung, in Ursachen und Gegenmaßnahmen über die Zeit analysieren zu können; 2) Fehlverhaltensanalysen können an weiteren Universitäten durchgeführt werden, da ein differenziertes Bild bezüglich des Vorkommens von Fehlverhalten die Erstellung individueller auf die Bedarfe einer Bildungseinrichtung angepasster Interventionsempfehlungen erlaubt (mittelfristig sollten hochschulinterne Steuerungs- und Qualitätssicherungssysteme um fehlverhaltensbegegnende Elemente ergänzt werden); 3) studentisches Fehlverhalten kann basierend auf den Erkenntnissen in weiteren Ländern (international/EU-weit) untersucht werden, um die Bedeutung kultureller und institutioneller Rahmenbedingungen, die nur langfristig und oberhalb der Handlungsebene von Universitäten politisch beeinflussbar sind, zu analysieren; 4) zudem kann eine fundierte Untersuchung im Bereich der Schulforschung angeschlossen werden, da hier vergleichbare Probleme vorliegen (z.B. Morawietz 2005; Stehr 2006; Bernardi et al. 2004); auch wissenschaftliches Fehlverhalten (siehe z.B. Teich 1992; Eastwood et al. 1996; Martinson et al. 2005) kann unter Berücksichtigung der Erkenntnisse von FAIRUSE untersucht werden.

5. WÄHREND DER DURCHFÜHRUNG DES VORHABENS DEM ZE BEKANNT GEWORDENER FORTSCHRITT AUF DEM GEBIET DES VORHABENS BEI ANDEREN STELLEN

Während der Laufzeit des Projektes sind keine Ergebnisse bekannt geworden, die zu einer Änderung des Vorhabens geführt hätten. Zum Bereich Cognitive Enhancement gab es jedoch

parallel mehrere deutsche Arbeitsgruppen, die sich dem Problem gewidmet haben [insbes. eine Mainzer Gruppe (z.B. Franke et al. 2012); sowie eine HISBUS-Studie (z.B. Middendorf et al. 2012)]. Da es sich um ein kaum untersuchtes Phänomen handelt, sind jedoch parallele Bestrebungen sehr zu begrüßen, um dem bestehenden Erkenntnisinteresse Rechnung zu tragen. Das FAIRUSE-Projekt verfolgte jedoch insbesondere durch seine soziologisch sowie psychologische Theorieverankerung und Modellierung in besonderem Maße das Verständnis der Ursachen.

6. ERFOLGTE ODER GEPLANTE VERÖFFENTLICHUNGEN DER ERGEBNISSE

Veröffentlichungen in wissenschaftlichen Zeitschriften

Basierend auf den Ergebnissen des FAIRUSE-Projektes wurde und wird an zahlreichen Veröffentlichungen gearbeitet. Einreichungen bei Zeitschriften sind bereits erfolgt und werden sukzessive fortgesetzt (Änderungen von Titeln sind möglich).

Bereits Erschienen:

- Erklärung des Vorkommens von Plagiaten in Hausarbeiten: "Explaining the Decision to Plagiarize: An Empirical Test of the Interplay between Rationality, Norms, and Opportunity", *Deviant Behavior* 34: 444-463, DOI:10.1080/01639625.2012.735909 (Sebastian Sattler, Peter Graeff und Sebastian Willen). Abstract: Plagiarism is a fraudulent behavior that infringes upon the rules of universities and intellectual property rights. Rational choice theory provides a theoretical framework for explaining this deviant behavior. Our study increases knowledge of the little analyzed interrelation among the individual determinants of deviant behavior. We use panel data from a large-scale random sample of university students (N=2,806). The expected utility of plagiarism, internalized social norms, and opportunities to plagiarize can explain the frequency of plagiarism. The significant interaction between utility and opportunity could be interpreted as a form of temptation. Promising strategies to reduce plagiarism are also discussed.
- Einfluss von Prüfungsangst und anderen Faktoren auf Cognitive Enhancement: "Test Anxiety and Cognitive Enhancement: The Influence of Students' Worries on their Use of Performance-Enhancing Drugs", *Substance Use & Misuse* 48. DOI: 10.3109/10826084.2012.751426 (online first) (Sebastian Sattler und Constantin Wiegel). Abstract: This online panel study ($n_{t1} = 5,882$; $n_{t2} = 3,486$ (randomly selected)) used multiple metrics to assess the prevalence of the non-medical use of prescription medication for enhancing cognitive performance among German university students in 2010. Rare events logistic regression revealed that increased cognitive test anxiety increased the prevalence of medication use over various time windows. Negative

binomial regression models showed that the higher the cognitive test anxiety, the higher the use frequencies were during the previous six months. The models controlled for expected side effects, risk attitudes, self-attributed competencies, prior medication use, sex, and age. We also discuss the study's implications.

- Verbreitung und Ursachen von Plagiaten in Wissenschaft und Journalismus: "Veröffentliche oder stirb", Internationale Zeitschrift für Journalismus 12: 26-29 (Sebastian Sattler und Floris van Veen).

In Begutachtung:

- vertrauliche Information, deshalb hier entfernt -

In Bearbeitung:

- vertrauliche Information, deshalb hier entfernt -

Qualifikationsarbeiten

Die Daten des Fairuse-Projektes dienen der Erstellung von insgesamt 4 Dissertationen (teilw. vorläufige Titel) und damit der Förderung wissenschaftlichen Nachwuchses im Bereich der empirischen Hochschulforschung:

- vertrauliche Information, deshalb hier entfernt -

Workshops basierend auf den Ergebnissen

Im Rahmen von zwei Workshops wurden die Ergebnisse und daraus ableitbare Handlungsempfehlungen Entscheidern in Hochschulen, Anbietern von Support-Maßnahmen und Wissenschaftlern vorgestellt.

2012

- "Workshop: Plagiate an der Hochschule – Verbreitung, Ursachen und Prävention" Sebastian Sattler und Madlen Preuß bei der Konferenz "Studierbarkeit verbessern, Schlüsselkompetenzen stärken", Greifswald (5.11.2012).

2011

- "Plagiate an der Hochschule" Floris van Veen, Sebastian Sattler und Constantin Wiegel bei der AG Informationskompetenz NRW, Fortbildungs-Workshop für Schulungsbibliothekare aus Hochschulbibliotheken, Bergisch Gladbach (28.-29.11.2011).

Internationale und nationale Konferenzen sowie Podiumsdiskussionen

Ergebnisse zu konzeptionellen, methodischen und theoretischen Fragestellungen des Projektes wurden im Rahmen internationaler sowie nationaler Konferenzen und mehreren Podiumsdiskussionen einer breiter Basis von WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen aus unterschiedlichen Disziplinen vorgestellt.

2013

- "Plagiate unter Studierenden: Verbreitung, Ursachen und Gegenmaßnahmen" Sebastian Sattler, Karlsruhe, auf Einladung vom Netzwerk für Informationskompetenz Baden-Württemberg, NIK-BW (22.2.2013).
- "Plagiate in der Universität: Wie häufig sind sie, warum treten sie auf und welche Gegenmaßnahmen gibt es?", Köln, auf Einladung vom Research Network for Latin America (21.2.2013).
- "Wie kann wissenschaftliches Fehlverhalten, Promotionsbetrug, Ghostwriting und die Entwertung akademischer Grade besser aufgedeckt und aufgehalten werden?", Köln, auf Einladung von Didacta Verband (20.2.2013).

2012

- "FAIRUSE – Fehlverhalten und Betrug bei der Erbringung von Studienleistungen" Sebastian Sattler und Madlen Preuß bei der Konferenz "Studierbarkeit verbessern,

Schlüsselkompetenzen stärken", Greifswald, auf Einladung von Pauline Glawe und Martha Kuhnhenh (6.11.2012).

- "Betrug(sversuche) unter Studierenden: Verbreitung, Ursachen und Gegenmaßnahmen" Sebastian Sattler und Madlen Preuß bei der Konferenz "Verantwortung übernehmen" der Fachgruppe Informatik und Gesellschaft der Gesellschaft für Informatik, Berlin, auf Einladung von Deborah Weber-Wulff und Constanze Kurz (3.11.2012).
- "Da bleibt nur das Plagiat!? Über die Qualität der Promotion" Sebastian Sattler, Universität Leipzig, auf Einladung des Promovierendenrates der Universität Leipzig und der Kompetenzschule ELSYS (16.10.2012).
- "Der Einfluss unkonditionaler monetärer Befragungsanreize auf Teilnahmebereitschaft und Datenqualität in Online-Befragungen. Ein Vergleich verschiedener Kontaktstrategien" (Floris van Veen, Sebastian Sattler und Anja Göritz), 36. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Universität Bochum (1.-5.10.2012).
- "Einfluss von akademischer Prokrastination auf studentisches Betrugsverhalten: Eine längsschnittliche Analyse" (Justine Patrzek, Sebastian Sattler, Floris van Veen, Carola Grunschel und Stefan Fries), 48. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Universität Bielefeld (23.-27.9.2012).
- "High-Flying Scholars: An Empirical Study on the Decision-Making Process of Scientists Using Smart Pills to Enhance Performance" (Sebastian Sattler, Guido Mehlkop, Peter Graeff und Carsten Sauer), Second ISA Forum of Sociology, Buenos Aires, Argentinien (1.-4.8.2012).
- "Normative and Rational Forces Driving Corrupt Decisions among Students within Social Networks: A Vignette Study" (Guido Mehlkop, Sebastian Sattler, Peter Graeff, and Carsten Sauer), Second ISA Forum of Sociology, Buenos Aires, Argentinien (1.-4.8.2012).
- "Plagiarismus: Ursachen, Verbreitung und Präventionsmaßnahmen" Sebastian Sattler beim Workshop "Plagiatssoftware" im Rahmen des Projektes elearningnrw des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW, Universität Duisburg-Essen, auf Einladung von Barbara Getto und Tobias Hölterhof (2.7.2012).
- "Opening speech" Sebastian Sattler bei der Konferenz Mastering the Challenges of Higher Education an der Universität Bielefeld (7-8.2.2012).
- "A vignette study about the decision process of potential corrupt actors: how do diverging norms and opportunistic ideas interact?" bei der Konferenz Mastering the

Challenges of Higher Education an der Universität Bielefeld (Guido Mehlkop, Sebastian Sattler, Peter Graeff, Carsten Sauer) (7-8.2.2012).

- "Investigating the Effect of Academic Procrastination on Student Cheating: A Panel Study" bei der Konferenz Mastering the Challenges of Higher Education an der Universität Bielefeld (Justine Patrzek, Sebastian Sattler, Floris van Veen, Carola Grunschel und Stefan Fries) (7-8.2.2012).
- "Predicting the number of plagiarism cases using an extended rational choice model" bei der Konferenz Mastering the Challenges of Higher Education an der Universität Bielefeld (Sebastian Sattler, Peter Graeff, Sebastian Willen) (7-8.2.2012).
- "The effect of students' cognitive test anxiety on the intention and use of cognitive enhancement medication" bei der Konferenz Mastering the Challenges of Higher Education an der Universität Bielefeld (Sebastian Sattler und Constantin Wiegel) (7-8.2.2012).
- "The decision of students to consume cognitive enhancers: Normative frames, benefits and cost of consuming brain doping medication" bei der Konferenz Mastering the Challenges of Higher Education an der Universität Bielefeld (Sebastian Sattler, Carsten Sauer, Guido Mehlkop, Peter Graeff) (7-8.2.2012).
- "The impact of incentives on participation and data quality in an online survey about student fraud" bei der Konferenz Mastering the Challenges of Higher Education an der Universität Bielefeld (Floris van Veen, Sebastian Sattler und Anja Göritz) (7-8.2.2012).
- "What keeps students from plagiarizing? Using a survey on student fraud to explain the detection probability" bei der Konferenz Mastering the Challenges of Higher Education an der Universität Bielefeld (Sebastian Sattler, Floris van Veen, Sonja Schulz) (7-8.2.2012).
- "When do university teachers apply cheating detection and prevention means?" bei der Konferenz Mastering the Challenges of Higher Education an der Universität Bielefeld (Sebastian Sattler, Sebastian Willen, Constantin Wiegel) (7-8.2.2012).
- "The Relationship between Chronic Stress, Cognitive Enhancement and Social Support" bei der Konferenz Mastering the Challenges of Higher Education an der Universität Bielefeld (Colleen Dockery und Sebastian Sattler) (7-8.2.2012).

2011

- "How scientists decide whether or not to take prescription drugs for enhancing cognitive performance" beim Workshop "Rational Choice Sociology: Theory and Empirical Applications Workshop" an der Venice International University, San

Servolo, Italien (Sebastian Sattler, Carsten Sauer, Guido Mehlkop and Peter Graeff) (28.11.-2.12.2011).

- "Performance enhancing scientists: How they decide whether or not to use pills for cognitive enhancement", Institut de Recherches Cliniques de Montréal at McGill University, Canada, auf Einladung von Prof. PhD Éric Racine (Sebastian Sattler, Carsten Sauer, Guido Mehlkop und Peter Graeff) (17.11.2011).
- "Betrug, Plagiat, Täuschung: Ist die Gute wissenschaftliche Praxis noch zu retten?" Sebastian Sattler auf Einladung von Dr. Till Manning, Universität Hannover (6.10.2011).
- "Berufsbelastung als Ursache für Cognitive Enhancement" Sebastian Sattler bei Hochschullehrenden" Gemeinsamer Kongress der Deutschen Gesellschaft für Medizinische Soziologie e.V. (DGMS) und der Deutschen Gesellschaft für Sozialmedizin und Prävention (DGSMP) an der Universität Bremen (21.-23.9.2011).
- "How rational are decisions pro and con cognitive enhancement medication? Internalized norms, rationality, and their interactions" beim Annual Meeting der American Sociological Association (ASA) in Las Vegas, USA (Sebastian Sattler, Carsten Sauer, Guido Mehlkop und Peter Graeff) (20.-23.8.2011).
- "The impact of monetary incentives on completion and data quality in online surveys" bei der 4th Conference of the European Survey Research Association (ESRA) Lausanne, Schweiz (Floris van Veen, Sebastian Sattler und Anja Görizt) (18.-22.7.2011).
- "Strategies to reduce response bias measuring subjective probabilities" bei der 4th Conference of the European Survey Research Association (ESRA) Lausanne, Schweiz (Floris van Veen, Sebastian Sattler und Mandy Beuer-Krüssel) (18.-22.7.2011).
- "Explaining plagiarism using a decision making approach and drawing recommendations" bei der Konferenz 24. Annual Conference CHER - Prospects for higher education in the 21st century, Reykjavik, Island (Sebastian Sattler, Peter Graeff und Sebastian Willen) (23.-25.6.2011).
- "A rational choice model to explain cognitive enhancement: the interplay of utilities and norms" beim Symposium des ISA Research Committee RC45 Rational Choice zum Thema "Rational choice social research: From standard rationality to social rationality?" in Groningen, Niederlande (Sebastian Sattler, Carsten Sauer, Guido Mehlkop und Peter Graeff) (15.5.2011).
- "Explaining cognitive enhancement using an extended rational choice approach" im Joint Research Colloquium of Martin Diewald and Stefan Liebig an der Universität

Bielefeld (Sebastian Sattler, Carsten Sauer, Guido Mehlkop und Peter Graeff)
(11.5.2011).

- "Strategies to reduce response bias measuring subjective probabilities" im Joint Research Colloquium of Martin Diewald and Stefan Liebig an der Universität Bielefeld (Floris van Veen, Sebastian Sattler und Mandy Beuer-Krüssel) (11.5.2011).
- "Plagiate: Verbreitung und Ursachen" Sebastian Sattler und Floris van Veen in der Lehrkommission der Universität Bielefeld auf Einladung von Prof. Dr. Claudia Riemer (2.5.2011).
- "Strategien zur Reduktion von Antwortverzerrungen bei der Einschätzung subjektiver Wahrscheinlichkeiten" Bei der Frühjahrstagung der DGS-Sektion "Methoden der empirischen Sozialforschung" zum Thema "Method(olog)ische Grundlagen der empirischen Forschung über Kriminalität – Perspektiven und Herausforderungen" an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Floris van Veen, Sebastian Sattler und Mandy Beuer-Krüssel) (1.-2.4.2011).
- Ziele und Methoden des Forschungsprojektes FAIRUSE "Fehlverhalten und Betrug bei der Erbringung von Studienleistungen: Individuelle und organisatorisch-strukturelle Bedingungen" (Poster) Sebastian Sattler, Constantin Wiegel, Floris van Veen, Andrea Schulze, Sebastian Willen bei der gemeinsamen Tagung der HRK (Bonn), der HIS GmbH (Hannover) und dem center for lifelong learning (Universität Hildesheim) "BolognJa: Studienstruktur! Studienzeit! Studienmanagement?" auf Einladung von Prof. Dr. Erwin Wagner und Thomas Rosenthal (23.-24.3.2011).
- "Fehlverhalten und Betrug bei der Erbringung von Studienleistungen: Individuelle und organisatorisch-strukturelle Bedingungen" Sebastian Sattler, Constantin Wiegel, Floris van Veen, Andrea Schulze, Sebastian Willen bei der gemeinsamen Tagung der HRK (Bonn), der HIS GmbH (Hannover) und dem center for lifelong learning (Universität Hildesheim) "BolognJa: Studienstruktur! Studienzeit! Studienmanagement?" auf Einladung von Prof. Dr. Erwin Wagner und Thomas Rosenthal (23.-24.3.2011).
- "Fehlverhalten und Betrug bei der Erbringung von Studienleistungen: Mögliche Interventionen" Sebastian Sattler, Constantin Wiegel, Floris van Veen, Andrea Schulze, Sebastian Willen bei der gemeinsamen Tagung der HRK (Bonn), der HIS GmbH (Hannover) und dem center for lifelong learning (Universität Hildesheim) "BolognJa: Studienstruktur! Studienzeit! Studienmanagement?" auf Einladung von Prof. Dr. Erwin Wagner und Thomas Rosenthal (23.-24.3.2011).
- "The effect of monetary prepaid incentives on completion rate and data quality in internet surveys – A comparison of 5 different incentive modes" bei der General Online Research (GOR11) in Düsseldorf (Floris van Veen, Sebastian Sattler und Anja Göritz) (14.-16.3.2011).

- "Measuring and Explaining Cognitive Enhancement" Sebastian Sattler und Constantin Wiegel bei der interdisziplinären Konferenz "Cognitive Enhancement" an der Universität Mainz (21.2.-1.3.2011).
- "Worry as a Determinant for Cognitive Enhancement in Academic Contexts" Sebastian Sattler und Constantin Wiegel im Joint Research Colloquium of Martin Diewald and Stefan Liebig an der Universität Bielefeld (2.2.2011).

2010

- "Plagiate in studentischen Arbeiten: Wie verbreitet sind sie, warum kommen sie vor und was kann man dagegen tun?" Sebastian Sattler und Constantin Wiegel anlässlich der 31. Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft Sportwissenschaftlicher Bibliotheken (AGSB) an der Deutschen Sporthochschule Köln auf Einladung von Dr. Jürgen Schiffer (30.9.2010).
- "Cognitive Enhancement: Wie viel Rationalität steckt hinter der Entscheidung Enhancer einzunehmen und welche Rolle spielt dabei die Moral?" Sebastian Sattler beim gemeinsamen Kongress der Deutschen Gesellschaft für Medizinische Psychologie (DGMP) und der Deutschen Gesellschaft für Medizinische Soziologie (DGMS), Gießen (15.-18.9.2010).
- "Prüfungängstlichkeit als Ursache für Cognitive Enhancement unter Studierenden" Sebastian Sattler und Constantin Wiegel beim gemeinsamen Kongress der Deutschen Gesellschaft für Medizinische Psychologie (DGMP) und der Deutschen Gesellschaft für Medizinische Soziologie (DGMS), Gießen (15.-18.9.2010).
- "Insights into one dimension of the decision process in deviant behavior: Explaining the detection probability" beim XVII ISA World Congress of Sociology, Gothenburg, Sweden (Sebastian Sattler, Floris van Veen und Sonja Schulz) (11.-17.7.2010).
- "Die Erforschung von Fehlverhalten und Betrug bei der Erbringung von Studienleistungen: Individuelle und organisatorisch-strukturelle Bedingungen" Andrea Schulze und Sebastian Sattler beim II. Workshop "BMBF-Projekte: Empirische Bildungsforschung – Hochschulforschung" an der Universität Bielefeld (25.3.2010).
- "Die Qual der Strategiewahl bei der Erhebung und Überprüfung von Entscheidungstheorien" Sebastian Sattler im Kolloquium der Professur für Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie an der Universität Würzburg auf Einladung von Prof. Dr. Anja Göritz (2.2.2010).

2009

- "Fehlverhalten und Betrug bei der Erbringung von Studienleistungen: Individuelle und organisatorisch-strukturelle Bedingungen" (Posterpräsentation) beim Workshop "HochschulDidaktische Forschung als Teil der Hochschulforschung" (HDHF) am

Hochschuldidaktischen Zentrum (HDZ) der TU Dortmund (Sebastian Sattler, Floris van Veen, Andrea Schulze, Fiete Näher, Nina Chudziak) (27.11.2009).

- "Explaining student-fraud" Sebastian Sattler im Joint Research Colloquium of Martin Diewald and Stefan Liebig an der Universität Bielefeld (mit Anatol-Fiete Näher und Floris van Veen) (22.7.2009).
- "Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht: Verbreitung und Erklärung von Betrug im Studium" Sebastian Sattler im Soziologischen Forschungskolloquium an der Universität der Bundeswehr München auf Einladung von PD Dr. Peter Graeff (14.5.2009).

Öffentlichkeitswirksame Aktivitäten

Die Ergebnisse der Forschung und die Expertise, die durch die Forschung generiert wurden, sind in eine breite mediale Berichterstattung eingeflossen, bei Medien wie: Süddeutsche Zeitung, Deutschlandfunk, heute.de, Spiegel Online, Die Zeit, WDR, Frankfurter Allgemeine Zeitung, Deutsche Presseagentur – dpa. In den Jahren 2012/13 wurden diesbezüglich weitere Anstrengungen unternommen, das Projekt und entsprechende Ergebnisse prominent medialen Diskussionen zuzuführen (u.a. Titelgeschichte bei Zeit Campus). Auch nach Projektende kann mit Berichterstattungen gerechnet werden, die sich auf das Projekt und dadurch erzielte Erkenntnisse beziehen werden.

2013

- Delonge, Angela (2013): Abschreiben, Ausreden und Atteste. In: Aachener Nachrichten, S. 9 vom 22.2.2013.
- dpa/tmn (2013): Spicken, fälschen, plagiierten: Viele schummeln im Studium. In: süddeutsche.de vom 21.2.2013.
- Schohl, Katharina (2013): Interview zum Thema Plagiate. In: Radio Herford vom: 14.2.2013.
- Pate, Eiko (2013): Interview zum Thema Plagiate. In: Radio Bielefeld vom: 9.2.2013.
- Sommersberg, Angela (2013): Die Guttenberg-Panik. In: Kölner Stadt-Anzeiger vom: 8.2.2013.
- dpa (2013): Plagiate in Schulen und Unis. In: taz.de vom 7.2.2013.
- Pollpeter, Sonja und Jan Byszewsk (2013): Plagiatssoftware an der Uni. In: Campus TV Bielefeld.

2012

- Evers, Bernd (2012): Vier von fünf Studenten haben schon getäuscht. In: Die Glocke vom 5.12.2012.
- Godet, Adrien (2012): Le plagiat, ennemi public numéro un des universités allemandes. In: ParisBerlin - Magazine pour l'Europe 82: 72.
- Gehring, Melina (2012): Ehrenkodex an US-Elite-Unis Zum Petzen verpflichtet. Zum Petzen verpflichtet. In: Spiegel Online vom 15.11.2012.
- Sommersberg, Angela (2012): Studenten finden Plagiate verwerflich. In: Kölner Stadtanzeiger vom 24.10.2012.
- ff (2012): Unsauberes Arbeiten fängt schon vor dem Plagiat an. In: SachsenSonntag vom 21.10.2012
- Götzke, Manfred (2012): Schwerpunktthema: "Leitende Täuschungsabsicht" Über die Schummelkultur an deutschen Hochschulen. In: Deutschlandfunk - PISApplus vom 20.10.2012.
- Conz, Kerstin (2012): Nur jeder zehnte Betrüger fliegt auf. In: Schwäbische Zeitung vom 17.10.2012.
- Conz, Kerstin (2012): Beim Spickzettel sind Studenten kreativ. In: Schwäbische Zeitung vom 17.10.2012.
- Heuwinkel, Sabrina (2012): Uni schützt sich vor Schummeln. In: WDR Fernsehen vom 17.10.2012.
- Gräbe, Sabrina und Robert Kloster (2012): Promotionsausschuss zu Schavans Dokortitel. In: WDR Fernsehen vom 17.10.2012.
- Räber, Dorothee (2012): Tagesthema Schavan. In: WDR 2 vom 16.10.2012.
- AFP/DPA/SAP (2012): Schwere Tage für Schavan. In: Neue Westfälische vom 16.10.2012.
- Kümritz, Anna Maria (2012): Plagiatsforscher Sebastian Sattler im Studio. In: Mephisto 97,6 vom 16.10.2012.
- Spieker, Sandra (2012): Vier von fünf Studenten schummeln. In: Neue Westfälische vom 24.9.2012.
- Werner, Marcus (2012): Studiogespräch zum Thema Fehlverhalten im Studium. In: WDR Fernsehen vom 12.9.2012.
- Körner, Susanne (2012): Schummeln im Studium. In: WDR Fernsehen vom 12.9.2012.

- Philipp, Heike (2012): Fairuse-Studie: Nur sehr wenige ehrliche Studenten an den Universitäten. In: UNICUM vom 11.9.2012.
- Stadler, Andrea (2012): Umgang mit Plagiate in Österreich und Deutschland. In: Servus TV. vom 10.9.2012.
- science.ORF.at/APA (2012): Wissenschaftsbetrug als Straftat? In: ORF vom 7.9.2012.
- Walter, Julia (2012): Interview zum Thema Betrug an Universitäten (FAIRUSE-Studie). In: Hochschulradio m945 vom 30.8.2012.
- Pfaffendorf, Anke (2012): Interview zum Thema Betrug an Universitäten (FAIRUSE-Studie). In: Hertz 87.9 vom 29.8.2012.
- Geuer, Irene (2012): Interview zum Thema Betrug an Universitäten (FAIRUSE-Studie). In: WDR 5 vom 24.8.2012.
- Altehenger, Tobias (2012): Interview zum Thema Betrug an Universitäten (FAIRUSE-Studie). In: Hochschulradio KölnCampus vom 23.8.2012.
- Вайнман, Татьяна (2012): Операция "разоблачение", или Какой студент мухлюет чаще. In: Deutsche Welle vom 22.8.2012.
- Harmsen, Torsten (2012): Fast 80 Prozent er Studenten schummeln. In: Frankfurter Rundschau vom 20.8.2012.
- Götzke, Manfred (2012): Interview zum Thema Betrug an Universitäten (FAIRUSE-Studie). In: Deutschlandfunk vom 16.8.2012.
- Kerbusk, Simon & Oskar Piegsa (2012): Vier von fünf Studenten schummeln. Zeit-Interview. In: Die ZEIT vom 16.8.2012, S. 61-62.
- Kerbusk, Simon & Oskar Piegsa (2012): Ich habe abgeschrieben. Titel-Geschichte. In: ZEIT Campus vom 14.8.2012, S. 16-24.
- Piegsa, Oskar (2012): Studie offenbart Schummel-Kultur an deutschen Unis. In: ZEIT online vom 13.8.2012.
- Krüger, Alfred (2012): Hightech statt Spickzettel. In: ZDF heute.de vom 18.7.2012.
- Heinrich, Maja (2012): Jeder fünfte schreibt ab. In: Leipziger Volkszeitung vom 4.5.2012.
- o.N. (2012): Software gegen Plagiate. In: Hessische/Niedersächsische Allgemeine Zeitung vom 2.3.2012.
- ots (2012): Guttenberg-Skandal an Unis weitgehend ohne Folgen. In: Westdeutsche Allgemeine Zeitung vom 27.2.2012.

- Zejewski, Florian (2012): Jeder fünfte Studierende plagiiert. In: Hertz 87.9 vom 27.2.2012.
- Korfmann, Matthias (2012): Guttenberg ist überall. In: Der Westen vom 26.2.2012.
- Kuhla, Karoline (2012): Lektion verpennt, setzen, sechs. In: Cicero Online vom 22.2.2012.
- Schulze, Sabine (2012): Es wird noch einige erwischen. Uni-Tagung über Plagiate in der Wissenschaft. In: Westfalenblatt vom 17.02.2012.

2011

- Kaune, Juliana (2011): Wenn der Professor zum Plagiat rät. In: Hannoversche Allgemeine vom 10.10.2011.
- Göres, Joachim (2011): Zeit sparen, bessere Noten erzielen, Defizite kaschieren. In: Neue Westfälische vom 30.5.2011.
- Soibel, Dimitri (2011): Warum haben die Professoren die Plagiate nicht bemerkt? In: Berliner Kurier vom 21.5.2011.
- Jarawan, Pierre (2011): Gehört Schummeln zum Studium? In: jetzt.de. Das Magazin für Job & Studium der Süddeutschen Zeitung vom 20.5.2011.
- Pfister, Sandra (2011): Neue Plagiate in Politiker-Dissertation, Interview mit Sebastian Sattler. In: Campus & Karriere. Deutschlandfunk vom 17.5.2011.
- Pfister, Sandra (2011): Plagiate sind ansteckend, Interviewtranskript. In: Campus & Karriere. Deutschlandfunk vom 17.5.2011.
- Deutsche Presseagentur, DPA/tmn (2011): Plagiate: Studenten droht bundesweite Exmatrikulation. In: n-tv vom 12.5.2011.
- Göres, Joachim (2011): Zeit sparen, bessere Noten erzielen, eigene Defizite kaschieren. In: Klett-Themendienst Nr. 53 (05/2011).
- Müller, Ralf; Holst, Norbert; Göres, Joachim (2011): Guttenbergs Kehrtwende. In: Weser-Kurier. S. 2 vom 14.4.2011.
- Göres, Joachim (2011): Jede fünfte Arbeit mit Plagiaten. In: Märkische Oderzeitung vom 7.4.2011.
- Haemig, Anne (2011): Wissenschaft nach Guttenberg. In: Spiegel Online vom 29.3.2011.
- Krauß, B.; Mäder, A. (2011): In Fußnoten zollt man den Kollegen Respekt. In: Stuttgarter Zeitung vom 22.2.2011.

- Osel, Johann; Fuchs, Florian; Preuß, Roland und Schultz; Tanjev (2011): Plagiate im Studium. Im Dickicht der Fussnoten. In: sueddeutsche.de vom 21.2.2011.
- Stepputis, Patricia (2011): Plagiate. Interview aus aktuellem Anlass mit Sebastian Sattler. In: Landeswelle Thüringen vom: 19.2.2011.
- Schmoll, Heike (2011): Kleine schmeißt man raus, Große lässt man klauen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 18.2.2011.
- Fröhndrich, Sina (2011): Plagiate. Interview aus aktuellem Anlass mit Sebastian Sattler. In: Mephisto 97,6 vom 18.2.2011.
- Schödel, Marcus (2011): Plagiate. Interview aus aktuellem Anlass mit Sebastian Sattler. In: MDR Sputnik vom 17.2.2011.

2010

- Kerbusk, Simon (2010): Tatort Uni. In: Zeit Campus, Januar/Februar: 18-27.

2009

- Zimmermann, Stefanie (2009): Copy Kings: Der Netz-Plagiarismus eroberte deutsche Unis. In: Staufenberg Karrieremagazin, 6: 32-34..
- Deutsche Presseagentur (DPA)/Andreas Thieme (2009): Alles nur geklaut: Was bei Plagiaten droht. In: n-tv.de vom 25.5.2009.
- sas (2009): Ministerium fördert Uni-Projekte zur Lehre. In: Westfalenblatt vom 16.3.2009.
- Kramer, Elmar (2009): Millionen für die Lehre. In: Neue Westfälische vom 14./15.3.2009.

Wissenschaftlicher Kongress

Im Februar 2012 wurde ein internationaler Kongress durchgeführt, der auch als Plattform der Ergebnispräsentation der FAIRUSE-Studie diente. Der Kongress umfasste Workshops und Lectures von (inter-)national renommierten ExpertInnen, welche sowohl für WissenschaftlerInnen, BeraterInnen innerhalb von Hochschulen sowie Lehrende konzipiert wurden (► Tabelle 4):

Tabelle 4: Übersicht – Opening speeches, Lectures und Workshops

Beitragsart	Titel	Beitragsart
Opening 1	Welcome speech	M.A. Sebastian Sattler (Bielefeld University; Germany)
Opening 2	Welcome speech	Prof. Dr.-Ing. Gerhard Sagerer (Rector; Bielefeld University, Germany)
Lecture 1	"Promoting Academic Integrity Among High School and University Students"	Prof. Dr. Donald McCabe (Rutgers Business School, USA)
Lecture 2	"Patterns of plagiarism by university students: does academic field matters?"	Ass. Prof. Dr. Aurora Teixeira (University of Porto, Portugal)
Lecture 3	"Cognitive enhancement: Prevalence and motives for the nonmedical use of prescription stimulants among students"	Ass. Prof. Dr. Christian J. Teter (University of New England, USA)
Lecture 4	"Authentic Learning in Higher Education: Interest-based Learning and Critical Thinking"	Prof. Dr. Peter Klaus Wild (University of Regensburg, Germany)
Workshop A	"Plagiarism Detection Software: Silver Bullet or Waste of Time? "	Prof. Dr. Deborah Weber-Wulff (HTW University of Applied Sciences, Berlin, Germany)
Workshop B	"Cheating Among College Students in the United States: A Long Term Perspective on Prevalence, Causes, and Changing Student Attitudes"	Prof. Dr. Donald L. McCabe (Rutgers Business School, USA)
Workshop C	"Strategies to Promote Student Integrity"	Prof. Dr. Donald L. McCabe (Rutgers Business School, USA)
Workshop D	"Akademische Prokrastination verstehen und bewältigen – Understanding and Overcoming Academic Procrastination"	Dipl. Psych. Carola Grunschel and Dipl. Psych. Justine Patrzek (both: Bielefeld University; Germany)

Zudem wurden 17 weitere Vorträge über einen Call for Papers akquiriert (►Tabelle 5). Dieser führte zu insgesamt 60 Vortragsangeboten internationaler WissenschaftlerInnen:

Tabelle 5: Übersicht – Vorträge

Titel	ReferentInnen
"Investigating the effect of academic procrastination on student cheating: A panel study"	Justine Patrzek, Sebastian Sattler, Floris van Veen, Carola Grunschel & Stefan Fries (all: Bielefeld University, Germany)
"The effect of perceived institutional context on students' attitude to study work and academic misbehavior in higher education – a regional analysis"	Szilvia Barta (University of Debrecen, Hungary)
"Self-determined learning and student cheating"	Constantin Wiegel (Bielefeld University, Germany)
"Impulsivity and emotion: Leveraging individual differences to reduce cheating"	David A. Rettinger & Douglas Searcy (both: University of Mary Washington, USA)
"A vignette study about the decision process of potential corrupt actors: how do diverging norms and opportunistic ideas interact?"	Guido Mehlkop (University of Erfurt, Germany), Peter Graeff (Goethe University Frankfurt, Germany), Sebastian Sattler & Carsten Sauer (both: Bielefeld University, Germany)
"When do university teachers apply cheating detection and prevention means?"	Sebastian Sattler, Constantin Wiegel & Sebastian Willen (all Bielefeld University, Germany)
"The impact of incentives on participation and data quality in an online survey about student fraud"	Floris van Veen, Sebastian Sattler (both: Bielefeld University, Germany) & Anja Göritz (University of Freiburg, Germany)
"The University of Mary Washington Honor Code"	David A. Rettinger (University of Mary Washington, USA)
"Efficiency evaluation of teaching and learning strategies using DEA"	Matthias Klumpp (University of Duisburg-Essen, Germany)
"A quantitative survey: Plagiarism in German colleges - Awareness and behavior"	Hélène Ginsz-Kieffer (compilatio.net, France)

Fortsetzung von Tabelle 5: Übersicht – Vorträge

Titel	ReferentInnen
"Cultural differences regarding expected utilities and costs of plagiarism – preliminary results of a three-country-comparison"	Eckhard Burkatzki (International Graduate School Zittau, Germany), Joost Platje (Opole University, Poland) & Wolfgang Gerstlberger (University of Southern Denmark, Denmark)
"Plagiarism prevalence among medical students; facts from the study"	Lidija Bilic-Zulle & Mladen Petrovecki (both: Rijeka University School of Medicine, Croatia)
"What keeps students from plagiarizing? Using a survey on student fraud to explain the detection probability"	Floris van Veen & Sebastian Sattler (both: Bielefeld University, Germany) and Sonja Schulz (University of Mannheim, Germany)
"Plagiarism in Pakistani universities: Practice, causes and implications"	Atta Ullah (International Islamic University Islamabad, Pakistan)
"University students' perceptions of plagiarism"	Arda Arikan (Akdeniz University, Turkey) & Özgür Köse (Middle Eastern Technical University, Turkey)
"Statistical survey models for sensitive items. Measuring the prevalence of morally questionable behavior of students"	Sebastian Sattler (Bielefeld University, Germany) & Peter Graeff (Goethe University Frankfurt, Germany)
"Predicting the number of plagiarism cases using an extended rational choice model"	Sebastian Sattler (Bielefeld University, Germany), Peter Graeff (Goethe University Frankfurt, Germany) and Sebastian Willen (Bielefeld University, Germany)

Darüber hinaus wurde eine Postersession mit Kurzvorträgen und einer Posterbegehung inklusive Diskussion durchgeführt (► Tabelle 6):

Tabelle 6: Übersicht – Postersession

Titel	ReferentInnen
"Cheating Among University Students: Who Should Be Blamed Students or Teachers?"	Shah Muhammad & Niaz Ahmed Bhutto (both: Sukkur Institute of Business Administration, Pakistan)
"The Relationship between Chronic Stress, Cognitive Enhancement and Social Support"	Colleen Dockery (University of Tuebingen, Germany) and Sebastian Sattler (Bielefeld University, Germany)
"Academic Pressure Risk Factors that enhances Student Fraud"	O. Mary Agboola & O. Phillips Agboola (both: Eastern Mediterranean University, Turkey)
"Affect and cheating behavior"	Naziha Benosmane (Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem, Algeria)



Foto: Kerstin Sellerberg

IV. KURZFASSUNG (BERICHTSBLATT)

1. ISBN oder ISSN -	2. Berichtsart (Schlussbericht oder Veröffentlichung) Schlussbericht	
3. Titel FAIRUSE - Fehlverhalten und Betrug bei der Erbringung von Studienleistungen: Individuelle und organisatorisch-strukturelle Bedingungen		
4. Autor(en) [Name(n), Vorname(n)] Sattler, Sebastian Unter Mitarbeit von: Floris van Veen, Constantin Wiegel, Andrea Schulze und Madlen Preuß	5. Abschlussdatum des Vorhabens Juli 2012	
	6. Veröffentlichungsdatum -	
	7. Form der Publikation -	
8. Durchführende Institution(en) (Name, Adresse) Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Universitätsstrasse 25, 33615 Bielefeld	9. Ber. Nr. Durchführende Institution -	
	10. Förderkennzeichen 01PH08024	
	11. Seitenzahl 85	
12. Fördernde Institution (Name, Adresse) Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 53170 Bonn	13. Literaturangaben 95	
	14. Tabellen 6	
	15. Abbildungen 28	
16. Zusätzliche Angaben -		
17. Vorgelegt bei (Titel, Ort, Datum) -		

18. Kurzfassung

Forschungsstand: Zur Verbreitung und zu den Ursachen moralisch fragwürdiger Verhaltensweisen von Studierenden (wie Plagiate, Klausurbetrug, Datenfälschungen) gibt es in Deutschland kaum fundierte Daten. So existierten bis dato keine Studien, die studentisches Fehlverhalten im Längsschnitt betrachten und die mehrere Fächer, Universitäten und ausreichend große Studierendenstichproben untersuchen. Zahlreiche potentielle Erklärungsfaktoren wurden bislang nicht untersucht. Bisherige Erklärungsversuche von studentischem Fehlverhalten waren zudem häufig theorieles. Ebenso ist das Präventions- und Detektionsverhalten von Lehrenden nahezu unerforscht. Entsprechende Gegenmaßnahmen sind daher bisweilen häufig nicht empirisch fundiert.

Begründung/Zielsetzung der Untersuchung: Studentisches Fehlverhalten verletzt formelle und informelle Normen (wie in Prüfungsordnungen verankert sowie wissenschaftliche Grundregeln) und stellt eine zentrale Schwachstelle der Leistungskontrolle dar. Es stört nicht nur den Prozess des Kompetenzerwerbs, sondern kann auch ehrliche Studierende zu Fehlverhalten animieren. Die Gesellschaft investiert mit hohen Erwartungen Zeit, Geld und Ressourcen in die Verwirklichung dieser Ziele. Studierende, die bei der Erbringung von Studienleistungen betrügen (bspw. in Form von wie Plagiaten, Datenmanipulationen, Fehlverhalten in Klausuren), handeln konträr zu diesen Zielen. Damit stellt studentisches Fehlverhalten Hochschulen und Lehrende vor Herausforderungen.

Methode: Es wurden drei miteinander verschränkte Studie an mehreren Fachbereichen unterschiedlicher Hochschulen durchgeführt: 1) eine längsschnittliche Studierendenonlinebefragung, 2) eine längs- und querschnittliche Lehrendenonlinebefragung; 3) eine Erhebung von Kontextdaten.

Ergebnisse: Die Studie liefert Ergebnisse zur Häufigkeit mit der bestimmte Formen studentischen Fehlverhaltens ausgeführt werden (z.B. plagiiert knapp jeder Fünfte mindestens einmal innerhalb von sechs Monaten). Es konnten zudem zahlreiche individuelle (z.B. Kompetenzmangel, Prokrastination, etc.) und kontextuelle (z.B. schlechte Studienbedingungen, unzureichende Unterstützung) Faktoren für Fehlverhalten identifiziert werden.

Schlussfolgerung/Anwendungsmöglichkeiten: Das Auftreten studentischen Fehlverhaltens geht deutlich über Einzelfälle hinaus und macht die Ergreifung und Intensivierung von Gegenmaßnahmen notwendig. Aufgrund der vielfältigen, aber häufig gleichen Ursachen, können zahlreiche Handlungsempfehlungen abgeleitet werden, die auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen (z.B. Ausbau individueller Beratungsangebote, Professionalisierung der Lehrenden im Umgang mit Fehlverhalten, etc.), um studentisches Fehlverhalten zu reduzieren.

19. Schlagwörter

Plagiate, Datenmanipulation, Datenfälschung, Betrug in Klausuren, Medikamentenmissbrauch, Cognitive Enhancement, akademisches Fehlverhalten, abweichendes Verhalten, Prokrastination, Kompetenzen, Stress, Prüfungsangst, Studienbedingungen, Studium, Bildungsforschung, Studierende, Universitäten

20. Verlag

-

21. Preis

-