

**HOCHSCHULEIGENE STUDIENPLATZVERGABE UND
DETERMINANTEN INDIVIDUELLEN STUDIENERFOLGS IM
RAHMEN DES BOLOGNA-SYSTEMS –
EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG DER BACHELOR- UND
MASTERSTUDIERENDEN DER BETRIEBSWIRTSCHAFTSLEHRE AN
DER WESTFÄLISCHEN WILHELMS-UNIVERSITÄT MÜNSTER**

Inauguraldissertation
zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Wirtschaftswissenschaften durch die
Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster



WESTFÄLISCHE
WILHELMS-UNIVERSITÄT
MÜNSTER

vorgelegt von
ALFRED KOCH
aus Berlin

Berlin, 2014

Erster Berichterstatter: Prof. Dr. Thomas Ehrmann

Zweiter Berichterstatter: Prof. Dr. Gerhard Schewe

Dekan: Prof. Dr. Christoph Watrin

Tag der mündlichen Prüfung: 08. Juli 2014

Danksagung

Beim Verfassen dieser Arbeit waren mir zahlreiche Personen eine wertvolle Unterstützung. Dafür möchte ich mich an dieser Stelle bedanken.

An erster Stelle gilt mein Dank meinem Doktorvater Prof. Dr. Thomas Ehrmann für die fachlichen Diskussionen, die kontinuierliche Unterstützung und für das mir entgegengebrachte Vertrauen. Des Weiteren bedanke ich mich bei Prof. Dr. Gerhard Schewe für die Übernahme des Zweitgutachtens und bei Prof. Dr. Karl-Hans Hartwig für den Beisitz in der Promotionskommission. Außerdem danke ich meinen Kollegen Dr. Brinja Meiseberg, Sandra Stevermüer, Jochen Lengers und Sebastian Albers.

Mein größter Dank gilt jedoch meiner Familie und meinen Freunden, die mich in der gesamten Zeit unterstützt haben.

Berlin, im September 2014

Alfred Koch

Für Katharina und Thomas

INHALTSVERZEICHNIS

TABELLENVERZEICHNIS	VIII
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	X
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	XI

PART A

I. EINLEITUNG	1
II. ZUSAMMENFASSUNGEN DER KAPITEL	8
1. Status: Quo Vadis? – Entwicklungen der hochschuleigenen Bewerberauswahlverfahren der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der WWU Münster im Rahmen des Bologna-Systems	8
2. Dumm und fleißig? Davor behüte uns der Himmel! – Determinanten individuellen Bachelor-Studienerfolgs im Rahmen der hochschuleigenen Bewerberauswahl	11
3. Wie wir leben wollen – Determinanten individuellen Bachelor-Studienerfolgs im Rahmen des Bologna-Systems	16
4. Non Vitae, sed Master discimus? – Determinanten individuellen Master-Studienerfolgs im Rahmen der hochschuleigenen Bewerberauswahl	22
III. LITERATUR	27

PART B

I. Status: Quo Vadis? –	
Entwicklungen der hochschuleigenen Bewerberauswahlverfahren der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der WWU Münster im Rahmen des Bologna-Systems	31
1. Abstract	31
2. Einleitung	33
3. Entwicklungen der hochschuleigenen Bewerberauswahlverfahren.....	36
3.1 Rechtlicher Rahmen bei der Konzeption der Bewerberauswahlverfahren.....	36
3.2 Entwicklungen bei der Kriterienverwendung für das Bachelorauswahlverfahren.....	37
3.3 Entwicklungen bei der Kriterienverwendung für das Masterauswahlverfahren	38
4. Entwicklungen der Zusammensetzungen der Masterauswahljahrgänge	46
4.1 Entwicklungen der Bewerber- und Zulassungszahlen der Masterauswahljahrgänge.....	47
4.2 Entwicklungen der Zusammensetzungen der Masterauswahljahrgänge nach Bachelorstudiengang	51
4.3 Entwicklungen der Zusammensetzungen der Masterauswahljahrgänge nach Hochschulstandorten	53
4.4 Entwicklungen der Abitur- und Bachelornoten der Masterauswahljahrgänge.....	58
5. Diskussion und Fazit.....	61
6. Literatur.....	65
 II. Dumm und fleißig? Davor behüte uns der Himmel! –	
Determinanten individuellen Bachelor-Studienerfolgs im Rahmen der hochschuleigenen Bewerberauswahl.....	71
1. Abstract	71
2. Einleitung	73
3. Theoretischer Hintergrund und Hypothesen	76
3.1 Studienerfolg.....	76
3.2 Studienerfolgsdeterminanten	77
3.3 Hypothesen	81
4. Datensatz und Variablen	89
5. Modelle und Ergebnisse.....	99
5.1 Auswertung der Gesamt-Erfolgsmodelle für Studiennote und -dauer... 99	
5.2 Auswertung der Gesamt-Erfolgsmodelle für Studienabschnittsnoten. 106	
5.3 Auswertung des Gesetz-Erfolgsmodells.....	111
6. Diskussion, Limitationen und Ausblick.....	113
6.1 Diskussion.....	113
6.2 Limitationen und Ausblick	117

7. Fazit.....	121
8. Literatur.....	122

III. Wie wir leben wollen –

Determinanten individuellen Bachelor-Studienerfolgs im Rahmen des Bologna-Systems	129
1. Abstract.....	129
2. Einleitung.....	131
3. Theoretischer Hintergrund und Hypothesen.....	134
3.1 Studienerfolg.....	134
3.2 Studienerfolgsdeterminanten	135
3.3 Hypothesen	140
4. Datensatz und Variablen	149
5. Modelle und Ergebnisse.....	162
5.1 Auswertung der Erfolgsmodelle für Studiennoten	162
5.2 Auswertung der Erfolgsmodelle für Studiendauer	172
6. Diskussion, Limitationen und Ausblick.....	178
6.1 Diskussion.....	178
6.2 Limitationen und Ausblick	184
7. Fazit.....	188
8. Literatur.....	189

IV. Non Vitae, sed Master discimus? –

Determinanten individuellen Master-Studienerfolgs im Rahmen der hochschuleigenen Bewerberauswahl.....	196
1. Abstract.....	196
2. Einleitung.....	197
3. Theoretischer Hintergrund und Hypothesen.....	200
3.1 Studienerfolg.....	200
3.2 Studienerfolgsdeterminanten	201
3.3 Hypothesen	205
4. Datensatz und Variablen	214
5. Modelle und Ergebnisse.....	226
5.1 Auswertung der Gesamt-Erfolgsmodelle	226
5.2 Auswertung des Gesetz-Erfolgsmodells.....	234
6. Diskussion, Limitationen und Ausblick.....	237
6.1 Diskussion.....	237
6.2 Limitationen und Ausblick	242
7. Fazit.....	246
8. Literatur.....	247

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: <i>Auswahlkriterien für den Master „Betriebswirtschaftslehre“ der WWU</i>	42
Tabelle 2: <i>Deskriptive Statistiken zu Bewerbungen und Zulassungen aller Bachelorabsolventen für den Master „Betriebswirtschaftslehre“ der WWU</i>	47
Tabelle 3: <i>Deskriptive Statistiken zu Bewerbungen und Zulassungen hochschul-eigener Bachelorabsolventen für den Master „Betriebswirtschaftslehre“ der WWU</i>	50
Tabelle 4: <i>Verteilungen der Zulassungen für den Master „Betriebswirtschaftslehre“ der WWU nach Bachelorstudiengang</i>	51
Tabelle 5: <i>Verteilungen der Zulassungen für den Master „Betriebswirtschaftslehre“ der WWU nach Hochschulstandorten (Top 10)</i>	53
Tabelle 6: <i>Deskriptive Statistiken zu Abiturnoten ausgewählter Bewerbergruppen für den Master „Betriebswirtschaftslehre“ der WWU</i>	58
Tabelle 7: <i>Deskriptive Statistiken zu Bachelorabschlussnoten ausgewählter Bewerbergruppen für den Master „Betriebswirtschaftslehre“ der WWU</i>	59
Tabelle 8: <i>Deskriptive Statistiken zu den abhängigen Variablen</i>	91
Tabelle 9: <i>Deskriptive Statistiken zu den unabhängige Variablen</i>	92
Tabelle 10: <i>Korrelationskoeffizienten (Bravais-Pearson)</i>	94
Tabelle 11: <i>Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalysen für die Modelle „Erfolgsfaktoren (Abitur): BaNote“ und „Erfolgsfaktoren (Abitur): Semester bis Abschluss“ sowie der binären logistischen Regressionsanalyse für das Modell „Erfolgsfaktoren (Abitur): Regelstudienzeit“</i>	99
Tabelle 12: <i>Ergebnis der multivariaten Regressionsanalyse für das Modell „Erfolgsfaktoren (Gesamt): BaNote“</i>	100
Tabelle 13: <i>Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalyse für das Modell „Erfolgsfaktoren (Gesamt): Semester bis Abschluss“ sowie der binären logistischen Regressionsanalyse für das Modell „Erfolgsfaktoren (Gesamt): Regelstudienzeit“</i>	104
Tabelle 14: <i>Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalysen für das Modell „Erfolgsfaktoren (Gesamt): DNoten“</i>	107
Tabelle 15: <i>Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalysen für das Modell „Erfolgsfaktoren (Gesamt): Grund- und Hauptstudium“</i>	110
Tabelle 16: <i>Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalysen für die Modelle „Erfolgsfaktoren (Gesetz): BaNote“ und „Erfolgsfaktoren (Gesetz): Semester bis Abschluss“ sowie der binären logistischen Regressionsanalyse für das Modell „Erfolgsfaktoren (Gesetz): Regelstudienzeit“</i>	112
Tabelle 17: <i>Deskriptive Statistiken zu den abhängigen Variablen</i>	152

Tabelle 18: <i>Deskriptive Statistiken zu den unabhängigen Variablen</i>	153
Tabelle 19: <i>Korrelationskoeffizienten (Bravais-Pearson)</i>	155
Tabelle 20: <i>Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalysen für die Modelle „Erfolgsfaktoren (Vor-Bachelor): BaNote“ und „Erfolgsfaktoren (Im-Bachelor): BaNote“ sowie „Erfolgsfaktoren (Gesamt): BaNote“</i>	163
Tabelle 21: <i>Ergebnisse der binären logistischen Regressionsanalysen für die Modelle „Erfolgsfaktoren (Gesamt): BaNote 1,x“ und „Erfolgsfaktoren (Gesamt): BaNote Prädikat“</i>	169
Tabelle 22: <i>Ergebnisse der binären logistischen Regressionsanalysen für die Modelle „Erfolgsfaktoren (Gesamt): ECTS A“, „Erfolgsfaktoren (Gesamt): ECTS AB“ und „Erfolgsfaktoren (Gesamt): ECTS DE“</i>	171
Tabelle 23: <i>Ergebnisse der binären logistischen Regressionsanalysen für die Modelle „Erfolgsfaktoren (Vor-Bachelor): Regelstudienzeit“, „Erfolgsfaktoren (Im-Bachelor): Regelstudienzeit“ und „Erfolgsfaktoren (Gesamt): Regelstudienzeit“</i>	173
Tabelle 24: <i>Ergebnisse der binären logistischen Regressionsanalyse für das Modell „Erfolgsfaktoren (Gesamt): Regelflop 2“ sowie der multivariaten Regressionsanalyse für das Modell „Erfolgsfaktoren (Gesamt): Semester bis Abschluss“</i>	177
Tabelle 25: <i>Deskriptive Statistiken zu den abhängigen Variablen</i>	217
Tabelle 26: <i>Deskriptive Statistiken zu den unabhängigen Variablen</i>	219
Tabelle 27: <i>Korrelationskoeffizienten (Bravais-Pearson)</i>	221
Tabelle 28: <i>Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalysen für das Modell „Erfolgsfaktoren (Gesamt): DNote“</i>	227
Tabelle 29: <i>Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalysen für das Modell „Erfolgsfaktoren (Gesamt): Index“</i>	232
Tabelle 30: <i>Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalyse für das Modell „Erfolgsfaktoren (Gesetz): DNote“</i>	235
Tabelle 31: <i>Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalysen für das Modell „Erfolgsfaktoren (Gesetz): Index“</i>	236

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: *Aufbau und Struktur der Arbeit* 7

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

adj.	adjustiert
BA	Berufsakademie
BAFöG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BWL	Betriebswirtschaftslehre
CP	Credit Point
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DAX	Deutscher Aktienindex
DNote	Durchschnittsnote
ECTS	European Credit Transfer System
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
et al.	et alii
etc.	et cetera
f.	folgende
ff.	fortfolgende
FH	Fachhochschule
GMAT	Graduate Management Admission Test
HIS	Hochschul-Informationen-System
HRG	Hochschulrahmengesetz
Hrsg.	Herausgeber
HU	Humboldt-Universität
HZB	Hochschulzugangsberechtigung
k.A.	keine Angabe
LK	Leistungskurs
LMU	Ludwig-Maximilians-Universität

log. Reg.	logistische Regression
Max	Maximum
Min	Minimum
MS	Münster
NC	Numerus Clausus
Nr.	Nummer
NRW	Nordrhein-Westfalen
OLS	Ordinary Least Squares
RWTH	Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule
S.	Seite
SAT	Scholastic Assessment Test
TM-WISO	Test für Masterstudiengänge in Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
u. a.	und andere
Uni	Universität
US	United States
vgl.	vergleiche
VWL	Volkswirtschaftslehre
WHU	Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung
WWU	Westfälische Wilhelms-Universität
ZVS	Zentralstelle zur Vergabe von Studienplätzen

PART A

I. EINLEITUNG

Der Bologna-Prozess hat seit seiner Einführung im Jahr 1999 „in ganz Europa eine große Dynamik in die Hochschullandschaft gebracht und (...) weit reichende Auswirkungen auf die nationalen Hochschulsysteme“ (BMBF 2014). Einer der zentralen Aspekte der dem Prozess zugrunde liegenden Bologna-Erklärung war dabei die Implementierung der zweistufigen Studienstruktur, bestehend aus dem Bachelor als erstem berufsqualifizierenden Abschluss und dem darauf aufbauenden Master (BMBF 2013 und 1999). Von insgesamt 16.634 Studiengängen, die in Deutschland zum Wintersemester 2013/2014 angeboten wurden, entfielen 87,4% auf diese neuen Studienabschlüsse,¹ hieran haben die Bachelorstudiengänge einen Anteil von 51,4% (HRK 2013: 5). Bei einer Unterscheidung nach Hochschultyp zeigt sich, dass der Umstellungsprozess bei den Fachhochschulen mit einer Quote von 98,5%, im Gegensatz zu den Universitäten (83%), bereits fast vollständig abgeschlossen ist (HRK 2013: 8). Die Wirtschaftswissenschaften stellen 2.527 der 16.634 aktuell angebotenen Studiengänge (15,2%), davon sind 98% bereits auf Bachelor (51,4%) und Master (48,6%) umgestellt (HRK 2013: 10).

Auch die Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster hat mit der Umstellung des Diplomstudiengangs „Betriebswirtschaftslehre“ auf den Bachelor (zum Wintersemester 2005/2006) und den Master (zum Wintersemester 2008/2009) die neue Studienstruktur bereits vollständig implementiert.

¹ Die restlichen 12,6% verteilen sich mehrheitlich auf staatliche oder kirchliche Abschlüsse.

Der Bachelor „Betriebswirtschaftslehre“ ist dabei auf sechs Semester Regelstudienzeit (bei zu erwerbenden 180 ECTS-Credit Points) angelegt. Inhaltlich gliedert er sich in die Bereiche „Betriebswirtschaftslehre“, „Volkswirtschaftslehre“ und „Quantitative Methoden, Recht und Schlüsselqualifikationen“. Die ersten beiden Studienjahre sind durch grundlagenbildende Veranstaltungen in diesen drei Bereichen gekennzeichnet. Leistungen des fünften und sechsten Semesters hingegen umfassen überwiegend die Grundlagenvertiefung und -anwendung in Form der vier zu wählenden weiterführenden Schwerpunkte, mehrerer Seminararbeiten und der abschließenden Bachelorarbeit (Universität Münster 2013a).

Der Master „Betriebswirtschaftslehre“ ist auf 120 CPs beziehungsweise vier Semester Regelstudienzeit hin konzipiert. Hierbei entfallen 96 CPs auf einen der vier wählbaren Schwerpunkte (Major) „Accounting“, „Finance“, „Management“ und „Marketing“. Die restlichen 24 CPs werden in einem ebenfalls zu wählenden Nebenfach (Minor) in den ersten beiden Semestern erbracht; zur Auswahl stehen aktuell „Accounting“, „Finance“, „Management“, „Marketing“, „Volkswirtschaftslehre“, „Information Systems“ und „Research“. Die das Studium abschließende Masterarbeit (30 CPs) ist laut Studienverlaufsplan für das letzte Semester vorgesehen und erfolgt im gewählten Major (Universität Münster 2013b).

Mit der Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge geht eine Diskussion um die hochschuleigene Studienplatzvergabe einher. Das Hochschulrahmengesetz² regelt die im Rahmen der Bewerberauswahl zu verwendenden Kriterien. Bis zur Verabschiedung der 7. Novelle des HRG in 2004 erfolgte die Auswahl der Studierenden für den Diplomstudiengang „Betriebswirtschaftslehre“ durch die Zentralstelle zur Vergabe von Studienplätzen. Demnach wurde hauptsächlich nach Grad der Hochschulzugangsberechtigung und Wartezeit seit Erwerb der HZB ausgewählt (HRG-Fassungen vor der 7. Novelle 2004: §32, Absatz 3). Die durch Bologna induzierte Änderung des HRG schaffte die rechtliche Basis für die bei der Bachelor- und Masterzulassung erlaubten Auswahlkriterien, wobei die darauf aufbauende detaillierte Ausgestaltung den

² Gesetzesstand für die gesamte Arbeit ist, wenn nicht anders angegeben, der 28.03.2014.

Bundesländern obliegt. Grundsätzlich können aktuell folgende Maßstäbe angesetzt werden (HRG §32, Absatz 3):

- i. Note eines zum Erststudium berechtigenden Schulabschlusses (in Verbindung mit HRG §27, Absatz 2) sowie „gewichtete Einzelnoten“; bei einem weiterführenden Studium, wie es der Master ist, erfolgt die Beurteilung anhand der Note des Bachelorabschlusses³
- ii. Resultat eines Tests zur Erfassung der Studieneignung
- iii. Abgeschlossene Ausbildung beziehungsweise Berufserfahrung
- iv. Erkenntnisse über Motivation und Entscheidungsgrundlagen des Bewerbers anhand eines Auswahlgespräches mit der Hochschule
- v. Eine Verknüpfung der Punkte (i) bis (iv)

Zum Wintersemester 2013/2014 wurden deutschlandweit bei 52% aller Bachelorstudiengänge die Plätze über ein örtlich zulassungsbeschränktes Verfahren vergeben, in Nordrhein-Westfalen bei 60,7% (HRK 2013: 17f.). Bei den Universitäten liegt die Quote deutschlandweit mit 68,2% wesentlich höher als bei den Fachhochschulen mit 49,4% (HRK 2013: 56f.). Die Auswahl der Masterstudierenden erfolgt in 38% aller Zulassungsverfahren über eine örtliche Zulassungsbeschränkung (HRK 2013: 18). Diese Werte sind jedoch nicht exemplarisch für die Betriebswirtschaftslehre, die als eines der größten Massenstudienfächer (HRK 2013: 9) und in Anbetracht der in den vergangenen Jahren durchgängig gestiegenen Bewerberzahlen (HRK 2013: 20ff.; Willich et al. 2011: 21ff.) nahezu keine zulassungsfreien Studiengänge aufweist (NC-Werte 2014).

Beim Übergang vom Bachelor zum Master ist aus Hochschulsicht für die Planung der Studienkapazitäten und Auswahlverfahren zusätzlich zu berücksichtigen, welcher Anteil der Bachelorabsolventen⁴ vorhat im Anschluss einen Master aufzunehmen; hierbei gehen die Prognosen der Bildungsforscher jedoch weit auseinander (Endt 2013). Nach einer Umfrage von Heine, Woisch

³ Die Verwendung der Note des Bachelorabschlusses bei der Masterbewerbung ist im jeweiligen Landesrecht geregelt (HRG §27, Absatz 2); siehe beispielsweise Hochschulzulassungsgesetz NRW §4, Absatz 6, Satz 1.

⁴ Obwohl aus Gründen der Lesbarkeit im Text die männliche Form gewählt wurde, beziehen sich die Angaben auf Angehörige beider Geschlechter.

und Ortenburger (2011: 42ff.) haben 82% aller Bachelorabsolventen der Universitäten vor im Anschluss (70% unmittelbar, 12% später) ein Masterstudium aufzunehmen. Die Fachhochschulabsolventen hingegen haben nur in 55% (34% unmittelbar, 21% später) der Fälle diese Absicht, was die Autoren nicht unwesentlich auf die zum Erhebungszeitraum geäußerte höhere Unentschlossenheit (28% zu 13%) zurückführen. Bei den betrachteten wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen bestätigt sich dieses Bild: 80% der Universitätsabsolventen wollen demnach sofort (65%) oder später (15%) weiterstudieren; bei den Fachhochschulen sind es lediglich 52% (30% unmittelbar, 22% später).

Demzufolge wird nicht nur der Druck für die Studierenden größer, sich im Wettbewerb um die knappen Bachelor- und Masterplätze sowohl durch sehr gute Schul- und Studienleistungen als auch durch darüber hinausgehende Qualifikationen, wie Praktika, Sprachtests oder Auslandssemester, hervorzuheben und somit die Chancen auf eine Studienzulassung zu erhöhen. Auch für die Hochschulen bedeutet dies, die neu gewonnene Entscheidungshoheit zielführend zu nutzen, das heißt, die eigenen Auswahlverfahren kontinuierlich zu verbessern und rechtlich so abzusichern, dass sie die geeignetsten Kandidaten hervorbringen, die im Anschluss in der Lage sind, das Studium erfolgreich (in Bezug auf die Abschlussnote) und schnell (Einhaltung der Regelstudienzeit) abzuschließen (Schuler und Hell 2008: 11; Rindermann und Oubaid 1999: 188). Hierbei ist die Identifikation und anschließende Verwendung studienerefolgssteigernder Auswahlkriterien sowie allgemeiner studienimmanenter Faktoren, die während des Studiums im Rahmen des Hochschulmanagements gesteuert werden können, von zentraler Bedeutung. Bestehende Restriktionen sind vor allem hochschulspezifisch zu erbringender „personeller, zeitlicher, sächlicher und organisatorisch-administrativer Aufwand“ (Heine et al. 2006: 1) sowie der durch das HRG extern vorgegebene allgemeine rechtliche Rahmen.

Die vorliegende Arbeit thematisiert die für die Hochschulen bei der Umsetzung der Bologna-Reformen auftretenden Herausforderungen und Problematiken. Anhand der neu eingeführten Studiengänge Bachelor und Master „Betriebswirtschaftslehre“ der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, werden – unter Verwendung von Bewerbungsunterlagen und Prüfungsleis-

tungen der Jahre 2009 bis 2013 – ausgewählte Fragestellungen zur Konzeption und Weiterentwicklung hochschuleigener Studienplatzvergabe-Verfahren (Kapitel I) sowie zur Identifikation und praktischen Verwendung von Determinanten individuellen Studienerfolgs im Bachelor (Kapitel II und III) beziehungsweise im Master (Kapitel IV) behandelt.

Die Abbildung 1 gibt den Aufbau und die Struktur dieser Arbeit wieder. Der Bologna-Prozess und die gesetzlichen Rahmenbedingungen – hier maßgeblich geprägt durch das HRG – bilden das Spannungsfeld, in dem die einzelnen Analysen stattfinden. Kapitel I untersucht, welchen bisherigen und aktuellen Veränderungs- und Entscheidungsprozessen eine deutsche Universität bei der Bewerberauswahl im Studiengang „Betriebswirtschaftslehre“ im Einzelnen ausgesetzt ist; der Fokus wird hierbei auf das Vergabeverfahren der Masterstudienplätze gelegt. Insbesondere werden die Erstkonzeption und die kontinuierlichen Anpassungsmaßnahmen bezüglich der Auswahlkriterienverwendung und -gewichtung dargestellt sowie die Entwicklungen ausgewählter Aspekte und Kennzahlen der einzelnen Masterauswahljahrgänge kommentiert. Kapitel II und III untersuchen die Studienerfolgsdeterminanten im Rahmen des Bachelorstudiengangs. In Kapitel II wird hierbei auf Faktoren (bezogen auf die Person, Schulleistungen, Berufsqualifikationen und weitere sonstige Aspekte) zurückgegriffen, die zum Zeitpunkt der Bachelor-Bewerbung vorliegen und somit Implikationen für die Gestaltung eines rechtlich stabilen Auswahlverfahrens beinhalten. Als abhängige Erfolgsgrößen dienen Prüfungsnoten (des gesamten Studiums beziehungsweise einzelner Studienabschnitte) und die Studiendauer bis zum Bachelorabschluss. Kapitel III erweitert die bisher betrachteten Faktoren um Qualifikationen, die während des Bachelorstudiums erworben werden, beispielsweise Praktika oder Nebentätigkeiten, und thematisiert inwieweit sich die jeweiligen Einflüsse im Hinblick auf den Noten- und Studiendauererfolg (sowie Variationen dieser Größen) unterscheiden. Kapitel IV greift die Fragestellung von Kapitel II auf und untersucht die Erfolgsfaktoren eines Masterstudiums, die zum Zeitpunkt der Bewerbung vorliegen. Das heißt, dass hierbei neben den personen- und schulzeit-bezogenen Variablen auch Qualifikationen aus der Zeit des Bachelorstudiums berücksichtigt werden. Als abhängige Variablen dienen der Notenerfolg und der Studienfortschritt (in Form von erbrachten Credit Points) in den ersten beiden Semestern.

Der nächste Abschnitt beinhaltet die Zusammenfassungen der vier Kapitel dieser Arbeit inklusive des jeweiligen Untersuchungsziels, der verwendeten Methoden und Variablen sowie des entsprechenden Beitrags zur bestehenden Forschung.

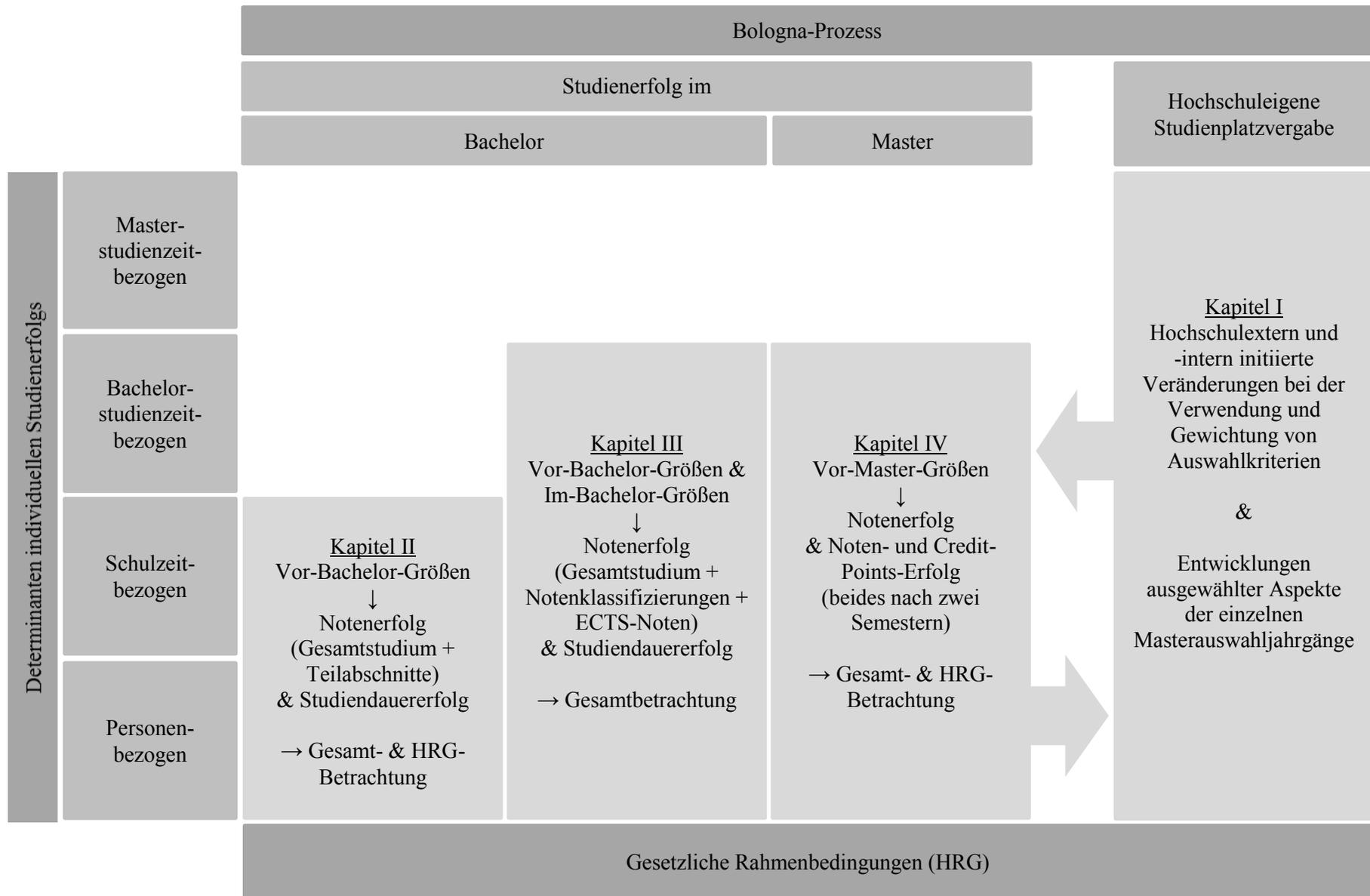


Abbildung 1: Aufbau und Struktur der Arbeit

II. ZUSAMMENFASSUNGEN DER KAPITEL

1. Status: Quo Vadis? –

Entwicklungen der hochschuleigenen Bewerberauswahlverfahren der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der WWU Münster im Rahmen des Bologna-Systems

Der Prozess der Neukonzeption beziehungsweise Weiterentwicklung der Masterauswahlverfahren stellt sich für die Hochschulen seit Beginn an als kompliziertes Taktieren zwischen internen hochschulspezifischen Auswahlzielen sowie Restriktionen und externen rechtlichen Rahmenbedingungen beziehungsweise Entwicklungen der Bewerberzahlen sowie -qualifikationen dar (Ehrmann und Meiseberg 2013; Lübke-Narberhaus 2011; Steinbacher 2011; Kufer 2010; Leffers 2010). Im Wettbewerb um die Studienbewerber, die entsprechendes Potenzial aufweisen, den gewählten Studiengang mit guten Leistungen in der Regelstudienzeit abzuschließen (Schuler und Hell 2008: 11), mangelt es jedoch an Erfahrungswerten und Vergleichsmöglichkeiten, wie ein stabiles Auswahlverfahren etabliert werden kann; fehlende eindeutige Hilfestellungen seitens des Gesetzgebers sowie der (kaum vorhandenen) Literatur zu diesem Thema verstärken hierbei die existente Unsicherheit und lassen die jährlichen Anpassungskosten steigen.

Dieses Kapitel beschäftigt sich demnach mit folgenden **Fragestellungen**:

- Welchen bisherigen und aktuellen Herausforderungen sowie Entwicklungen bei der Bewerberauswahl – mit Schwerpunkt auf dem Master – ist eine deutsche Universität im Studiengang „Betriebswirtschaftslehre“ im Einzelnen ausgesetzt?
- Welche Entscheidungen sind in diesem Kontext zu treffen, um die Identifikation und Zulassung der hochschulindividuell geeignetsten Bewerber kontinuierlich sicherzustellen?

Am Beispiel der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster wird, unterstützt durch quantitative Daten der Auswahljahrgänge 2009 bis 2013 des Masters „Betriebswirtschaftslehre“, solch ein durch Bologna induzierter, kontinuierlicher Veränderungs- und Entscheidungsprozess der Bewerberselektion exemplarisch dargestellt und kommentiert. Im Einzelnen umfasst dies

- die bisherigen hochschulextern wie -intern initiierten Veränderungen bei der Kriterienverwendung und -gewichtung im Rahmen der Masterstudienplatzvergabe und
- die Entwicklungen ausgewählter Aspekte der einzelnen Masterauswahljahrgänge (Bewerber- und Zulassungszahlen, Zusammensetzungen der jeweiligen Jahrgänge nach Bachelorstudiengang und Hochschulstandorten, durchschnittliche Abschlussnoten aus Schule und Bachelor).

Somit liegt der **Beitrag dieses Kapitels zur aktuellen Forschung beziehungsweise Debatte** um den Bologna-Prozess darin, ein aktuelles kritisches Bild des Entwicklungsstands der reformierten hochschuleigenen Studienplatzvergabe zu zeichnen. Darüber hinaus lassen sich für andere Hochschulen und Fachbereiche **Implikationen** für die eigenen Auswahlverfahren ableiten.

Die **Ergebnisse** zeigen abschließend, dass die im aktuellen Zulassungsverfahren zum Master „Betriebswirtschaftslehre“ an der WWU Münster genutzten Auswahlkriterien „Vorkenntnisse aus dem Bachelor“, „Sonstige Qualifikationen“ und „Motivation“ in ihrer jeweiligen Instrumentalisierung eine große Qualifikationsbandbreite bei guter Varianz aufweisen und somit bei der Auswahl der aus Fakultätssicht geeigneten Bewerber zielführend eingesetzt werden können. In Anbetracht von kontinuierlich steigenden Bewerberzahlen und einer immer größer werdenden Homogenität der Hochqualifizierten – sowohl bei den Abitur- und Bachelorabschlussnoten als auch bei den zusätzlichen berufsqualifizierenden Kriterien wie Praktika oder Sprachtests – ist von einer eigeninitiierten Kriterienverringering beziehungsweise -fokussierung abzuraten. Die verwendeten Zugangskriterien wie Numerus Clausus und fachbezogene Mindest-Credit Points haben darüber hinaus eine wichtige Signalwirkung für relativ nicht ausreichend qualifizierte

Bewerber. Zusätzlich sind aus Hochschulsicht die sich ständig verändernden Dynamiken der hochschuleigenen wie hochschulfremden Masterbewerberzahlen und Rückmeldequoten der Zugelassenen sowie die gestiegenen Bewerberkonzentrationen im Hinblick auf (betriebs-)wirtschaftliche Bachelorstudiengänge und bestimmte Hochschulstandorte für die jeweils aktuelle Auswahlphase zu berücksichtigen. Diese Aspekte stehen in starker Verbindung zu den aktuell genutzten Auswahlkriterien (und deren Gewichtungen) für den Master und den Zulassungen des jeweils vorangegangenen Verfahrens. Die bisher bestehende erfahrungsbedingte rechtliche Stabilität des Zugangs- und Zulassungsverfahrens sollte weiter vorangetrieben werden, um so größere Sicherheit bei der Verwendung der aktuellen Kriterien beziehungsweise der operativen Vorgehensweise während der Verfahren zu erhalten.

2. **Dumm und fleißig? Davor behüte uns der Himmel! – Determinanten individuellen Bachelor-Studienerfolgs im Rahmen der hochschuleigenen Bewerberauswahl**

Die im Zuge der Bologna-Reform und der Einführung der zweistufigen Studienstruktur den deutschen Universitäten neu eingeräumte weitgehende Entscheidungshoheit hinsichtlich der Auswahl ihrer Bachelorstudierenden wird, im Gegensatz zu den betriebswirtschaftlichen Masterstudiengängen, welche mittlerweile umfangreiche Zulassungskriterienkataloge aufweisen, die unter anderem Noten, praktische Erfahrungen und Studierfähigkeitstest beinhalten, nicht umfassend genutzt.⁵ So entscheidet hierbei in der Regel weiterhin lediglich die Hochschulzugangsberechtigung in Verbindung mit den Wartesemestern (Moosbrugger und Jonkisz 2005: 2); beispielsweise wählen die Universitäten Frankfurt/M., Köln, Münster (je 80% über HZB und 20% über Wartesemester) und München (90% zu 10%) auf diese Art ihre Studierenden aus (NC-Werte 2014). Wenn die Bewerberauswahl der Hochschulen aber bestmögliche Ergebnisse liefern soll, stellt sich die Frage, ob dieser alleinige Fokus auf den Schulabschluss, insbesondere vor dem Hintergrund kontinuierlich steigender Bewerberzahlen (HRK 2013: 20ff.; Willich et al. 2011: 21ff.), gerechtfertigt ist oder ob nicht ein größerer Kriterienumfang den Erfolg des Auswahlverfahrens zusätzlich steigern kann.

Die bestehende, auf die deutsche Hochschullandschaft bezogene Literatur zum Thema „Studienerfolgskriterien“ weist folgende allgemeine sowie bachelorspezifische Defizite auf, die in diesem Kapitel thematisiert werden, um so einen **Beitrag zur aktuellen Forschung** zu leisten:

- Neben dem Rückgriff auf lediglich subjektive Befragungsdaten (unter anderem Erdel 2010; Merker 2009; Fries 2002)

⁵ Dieses Kapitel ist (mit Prof. Dr. T. Ehrmann und Dr. B. Meiseberg) auf dem 38. Workshop der Wissenschaftlichen Kommission Organisation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (26.-28.02.2014) und dem 17th Colloquium on Personnel Economics an der Universität zu Köln (19.-21.03.2014) präsentiert worden. Des Weiteren wurde es für den Workshop „Outcomes in Academia: Leistungsmessung und -steuerung in der Hochschule“ an der Eberhard Karls Universität Tübingen (06./07.03.2014) angenommen.

- ist vor allem die fehlende Betrachtung der neu eingeführten Bachelorstudiengänge zu beklagen. Die Diplom-Studiengänge (unter anderem Merker 2009; Jirjahn 2007; Mosler und Savine 2004a und b; Wenzig und Bacher 2003) sowie erste Untersuchungen zu Bachelorstudiengängen (Erdel 2010) können nur vorläufige Hinweise auf umfangreiche Erfolgsfaktoren des betriebswirtschaftlichen Bachelorstudiums geben.
- Zudem thematisieren die bisherigen Ergebnisse nicht die hochschuleigene Studienplatzvergabe. Dies betrifft vor allem die ausschließliche Untersuchung von Faktoren, die vor dem Studium feststehen und somit – unter Berücksichtigung der rechtlichen Beschränkungen des Hochschulrahmengesetzes – Implikationen für die Gestaltung eines Auswahlverfahrens beinhalten.
- Dabei wird nicht berücksichtigt, wie unterschiedlich diese ex ante Faktoren womöglich über einzelne Studienabschnitte hinweg wirken beziehungsweise wie sich ihr Erklärungsgehalt in Bezug auf den Studienerfolg über den Studienverlauf entwickelt. Vorliegende Ergebnisse zum Übergang von Grund- zu Hauptstudium im Diplom (Mosler und Savine 2004b; Wenzig und Bacher 2003) können hierbei nur als erste Ansätze dienen.

Dieses Kapitel beschäftigt sich demnach mit folgender **Fragestellung**: Welche individuellen Bewerber-Charakteristika

- haben einen hohen Erklärungswert, um eine Prognose über den akademischen Erfolg des Bewerbers zu treffen, und
- sind verhältnismäßig ressourcenschonend zu erfassen beziehungsweise auszuwerten, so dass die Hochschule dies leisten kann?

In der vorliegenden Studie werden – abgeleitet aus Theorie und Praxis – mögliche Selektionskriterien anhand der objektiven Prüfungsamt- und Bewerbungsunterlagen von 456 Bachelorabsolventen im Fach „Betriebswirtschaftslehre“ der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, welche sich zu den Auswahlphasen 2010 bis 2012 für den Masterstudiengang „Betriebswirtschaftslehre“ beworben haben, erstmals in großer Bandbreite jahrgangsübergreifend erfasst und – unter Berücksichtigung einzelner Studienabschnitte sowie der gesetzlichen Rahmenbedingun-

gen – hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit den späteren Erfolgsfaktoren „Studienleistung“ (in Form von Noten) und „Studiendauer“ untersucht.

Für die Auswertung werden folgende **Erfolgsgrößen** gebildet:

BaNote:	Abschlussnote des Bachelorstudiums
DNoten:	Durchschnittsnote aller nach Credit Points gewichteten Prüfungsleistungen des ersten Semesters (DNote 1. Sem) bzw. des ersten, zweiten und dritten Jahres (DNote 1. Jahr, DNote 2. Jahr, DNote 3. Jahr) im Bachelorstudium sowie Durchschnittsnote aller nach Credit Points gewichteten Grundlagenveranstaltungen (DNote Grundstudium) bzw. Vertiefungsveranstaltungen (DNote Hauptstudium) im Bachelorstudium
Semester bis Abschluss:	Anzahl der Semester bis Abschluss des Bachelorstudiums
Regelstudienzeit:	Abschluss des Bachelorstudiums in Regelstudienzeit oder darunter

Die betrachteten **Studienerfolgsfaktoren** (prognostizierte erfolgsverändernde Wirkungsrichtung in Klammern) werden unterteilt in:

Personenbezogen:	Alter bei Studienantritt (+/-), Muttersprache Deutsch (+) und Geschlecht (+/-)
Schulbezogen:	Abiturnote (+), Leistungskurse Wirtschaft, Mathematik und Englisch (alle +)
Berufsbezogen:	Kein Praktikum vor dem Bachelorstudium (+/-), Dauer der Nebentätigkeit vor dem Bachelorstudium (+/-), abgeschlossene fachbezogene Ausbildung (+)
Sonstiges:	Soziales Engagement vor dem Bachelorstudium (-), Auslandsaufenthalt vor dem Bachelorstudium (+), Abitur und Studium in Münster (+/-), Studium unmittelbar nach dem Abitur aufgenommen (-)

Die empirische Auswertung umfasst folgende OLS- und Logistische Regressions-**Modelle**:

- Zunächst wird auf den Erklärungsgehalt des Abiturs als alleinigem Bachelorauswahlkriterium eingegangen. Im Anschluss werden alle Einflussfaktoren sowie die abhängige Studienerfolgsvariable „BaNote“ verwendet, gefolgt von den Studiendauervariablen „Semester bis Abschluss“ und „Regelstudienzeit“.
- Im zweiten Schritt wird der Einfluss der unabhängigen Variablen auf Studienabschnittsnoten überprüft. Hierbei werden die Größen „DNote 1. Sem“, „DNote 1. Jahr“, „DNote 2. Jahr“ und „DNote 3. Jahr“ sowie „DNote Grundstudium“ und „DNote Hauptstudium“ genutzt.
- Abschließend werden die Berechnungen der Determinanten „BaNote“, „Semester bis Abschluss“ und „Regelstudienzeit“ wiederholt, dieses Mal aber unter Berücksichtigung der bisherigen signifikanten Ergebnisse und der gesetzlichen Rahmenbedingungen in puncto Hochschulzulassung.

Die **Ergebnisse** zeigen, dass ein effektives Auswahlverfahren auf Basis von Bewerbungsunterlagen, welches die gesetzlichen Restriktionen berücksichtigt, demnach die Größen Abiturnote, Leistungskurs Mathematik und fachbezogene Ausbildung berücksichtigen sollte. Die einzelnen Gewichtungen können sich hierbei an den Koeffizienten orientieren. Dem Abitur ist dabei der maßgebliche Einfluss zuzuordnen. Auf indirektem Weg können eine Prüfung von Deutschkenntnissen bei ausländischen Bewerbern und eine stärkere Berücksichtigung von Wartesemestern, wenn diese zu einer bewussten und somit erfolgreicherer Studienentscheidung führen, Eingang ins Verfahren finden und so an Bedeutung gewinnen. Bei den Erfolgsgrößen erweist sich die Bachelornote als zentral; die Studiendauergrößen sind – in Anbetracht der geringer ausfallenden Erklärungsgehalte – stärker von anderen Faktoren als den hier untersuchten abhängig. Da die Ergebnisse der Studienteilabschnitte jedoch einige bemerkenswerte Unterschiede aufzeigen konnten und insbesondere der spätere Verlauf des Bachelors maßgeblich von Faktoren aus der Zeit im Studium abhängig ist, erweist sich die zusätzliche Betrachtung der Einflussfaktoren des Notenerfolgs der ersten beiden Semester als sehr zweckmäßig.

Die Ergebnisse beinhalten **Implikationen**

- für deutsche Hochschulen, wie sie ihre bestehenden Auswahlprozesse zielgerichtet anpassen beziehungsweise grundsätzlich überarbeiten können. Dies gilt schwerpunktmäßig für betriebswirtschaftliche Bachelorstudiengänge, soll aber auch einen Ausgangspunkt für gleiche Überlegungen für die weiterführenden Masterstudiengänge und verwandte Fachbereiche darstellen.
- Außerdem wird zukünftigen Bachelorbewerbern aufgezeigt, welche individuellen Faktoren die Chance auf eine Zulassung beziehungsweise ein anschließendes erfolgreiches Studium erhöhen, so dass dies in die fachliche Ausrichtung in der Schule und die persönliche Lebenslaufgestaltung einfließen kann.
- Zuletzt zeigen sich in den Fragestellungen Parallelen zu aktuellen Problemen des Personalmanagements, insbesondere der Personalakquise. Vor dem Bachelorstudium gewonnene Qualifikationen, die im anschließenden Studium zum Erfolg führen, können gleichzeitig Aufschluss über den anschließenden Berufserfolg der in die Praxis strebenden Bachelorabsolventen geben (Merker 2009).

3. Wie wir leben wollen –

Determinanten individuellen Bachelor-Studienerfolgs im Rahmen des Bologna-Systems

Die Identifikation und Überprüfung allgemeiner Studienerfolgs- und Studierfähigkeitsfaktoren nimmt sowohl bei der zielgerichteten Ausgestaltung und fortlaufenden Weiterentwicklung der neu formierten hochschuleigenen Zulassungsverfahren als auch bei der Förderung der Studierenden während des Studiums eine wesentliche Rolle ein (Krempkow 2008: 91). Die Ergebnisse des Kapitels II zeigen, dass, bedingt durch den mit dem Studienverlauf abnehmenden Erfolgseinfluss, nicht nur Faktoren berücksichtigt werden sollten, die zum Zeitpunkt der Bewerbung vorliegen. Je weiter der Zeitpunkt des Qualifikationserwerbs von dem des Bachelorabschlusses entfernt ist, desto geringer ist die Relevanz dieser Faktoren (Hell, Trapmann und Schuler 2008: 51; Richter 2006: 92ff.; Mosler und Savine 2004a und b: 6ff.). Demnach sollte ein weiterer Fokus auf während des Bachelors erworbene außeruniversitäre Qualifikationen (beispielsweise fachbezogene Nebentätigkeiten, Praktika oder Auslandssemester) gelegt werden, da hier – insbesondere unter zusätzlicher Berücksichtigung der Zeitallokation – wesentlich mehr Einfluss erwartet werden kann (Jirjahn 2007). Erst bei vollständiger Betrachtung aller Vor- und Im-Bachelor-Faktoren können somit verlässliche Aussagen bezüglich deren Wirkungsstärke im Hinblick auf den Erfolg im Bachelor getroffen werden.

Die bestehende, auf die deutsche Hochschullandschaft bezogene Literatur zum Thema „Studienerfolgskriterien“ weist folgende allgemeine sowie bachelorspezifische Defizite auf, die in diesem Kapitel thematisiert werden, um so einen **Beitrag zur aktuellen Forschung** zu leisten:

- Neben dem Rückgriff auf lediglich subjektive Befragungsdaten (unter anderem Erdel 2010; Merker 2009; Fries 2002)
- ist vor allem die fehlende Betrachtung der neu eingeführten Bachelor- und Masterstudiengänge zu beklagen. Die Diplom-Studiengänge (unter anderem Merker 2009; Jirjahn 2007; Mosler und Savine 2004a und b) sowie erste Untersuchungen zu Bachelorstudi-

engängen (Erdel 2010) können nur vorläufige Hinweise auf umfangreiche Erfolgsfaktoren des betriebswirtschaftlichen Bachelorstudiums geben.

- Zudem thematisieren die bisherigen Ergebnisse nicht die hochschuleigene Studienplatzvergabe in Verbindung mit allgemeinen Studienerfolgsk Faktoren, die zum Bewerbungszeitpunkt feststehen oder die erst im Studium auftreten und wie sich deren Einfluss bei einzelner/gemeinsamer Betrachtung ändert.
- Zuletzt beschränkt sich die Instrumentalisierung der notenbasierten StudienerfolgsvARIABLE vornehmlich auf Teilabschnittsnoten oder die Abschlussnote (Merker 2009; Jirjahn 2007; Mosler und Savine 2004a und b; Rindermann und Oubaid 1999: 177). Für einen an den Bachelorabschluss anschließenden Bewerbungsprozess (Masterstudium oder Berufseinstieg) können hingegen bestimmte Notenklassifizierungen beziehungsweise alternative, im Rahmen der Bologna-Reform neu eingeführte Studienerfolgsmaße (beispielsweise die ECTS-Noten) geeigneter sein.

Dieses Kapitel beschäftigt sich demnach mit folgenden **Fragestellungen**:

- Welche individuellen Bewerber-Charakteristika haben einen hohen Erklärungswert, um eine Prognose über den akademischen Erfolg des Bewerbers zu treffen?
- Inwieweit unterscheiden sich dabei die jeweiligen Einflüsse der Größen aus dem Studium von denen aus der Zeit davor?

In der vorliegenden Studie werden – abgeleitet aus Theorie und Praxis – mögliche Selektionskriterien anhand der objektiven Prüfungsamt- und Bewerbungsunterlagen von 456 Bachelorabsolventen im Fach „Betriebswirtschaftslehre“ der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, welche sich zu den Auswahlphasen 2010 bis 2012 für den Masterstudiengang „Betriebswirtschaftslehre“ beworben haben, erstmals in großer Bandbreite jahrgangsübergreifend erfasst und – unter Berücksichtigung alternativer Erfolgsvariablen – hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit den späteren Erfolgsfaktoren „Studienleistung“ (in Form von Noten) und „Studiendauer“ untersucht.

Für die Auswertung werden folgende **Erfolgsgrößen** gebildet:

BaNote:	Abschlussnote des Bachelorstudiums
BaNoten:	Abschlussnote des Bachelorstudiums beträgt 2,59 oder besser (BaNote Prädikat) beziehungsweise 1,99 oder besser (BaNote 1,x)
ECTS-Noten:	Abschlussnote des Bachelorstudiums gehört zu den besten 10% (ECTS A) beziehungsweise 35% (ECTS AB) oder zu den schlechtesten 35% (ECTS DE) des Jahrgangs
Semester bis Abschluss:	Anzahl der Semester bis Abschluss des Bachelorstudiums
Regelstudienzeit:	Abschluss des Bachelorstudiums in Regelstudienzeit oder darunter
Regelflop 2:	Abschluss des Bachelorstudiums zwei oder mehr Semester über Regelstudienzeit

Die betrachteten **Studienerfolgskfaktoren** (prognostizierte erfolgsverändernde Wirkungsrichtung in Klammern) werden unterteilt in:

Personenbezogen:	Alter bei Studienantritt (+/-), Muttersprache Deutsch (+) und Geschlecht (+/-)
Schulbezogen:	Abiturnote (+), Leistungskurse Wirtschaft, Mathematik und Englisch (alle +)
Berufsbezogen:	Kein Praktikum vor dem Bachelorstudium (+/-), kein fachbezogenes Praktikum während des Bachelorstudiums (-), mindestens zwei fachbezogene Praktika während des Bachelorstudiums (+), Dauer der Nebentätigkeit vor dem Bachelorstudium (+/-), Nebentätigkeit während des Bachelorstudiums (-), Dauer (logarithmiert) der fachbezogenen Nebentätigkeit während des Bachelorstudiums (+), abgeschlossene fachbezogene Ausbildung (+)

zellenten Abschlüsse („ECTS A“ und „BaNote 1,x“), dass vor allem die Abiturnote, das Nichtbelegen des Leistungskurses Wirtschaft, eine geringe (lange) Dauer der allgemeinen (fachbezogenen) Nebentätigkeit vor dem (im) Studium sowie weniger Semester bis zum Abschluss maßgeblich deren Erreichen erklären. Für die (sehr) schlechten Abschlüsse („ECTS DE“) gelten hingegen ein schlechtes Abitur, eine andere Muttersprache als Deutsch, keine Praktikumserfahrung oder keine fachbezogene Nebentätigkeit im Studium, keine Ausbildung, ein soziales Engagement zu Schulzeiten und die höhere Anzahl an studierten Semestern als ausschlaggebend. Bei den Erfolgsgrößen erweist sich die Bachelornote als zentral; die Studiendauergrößen sowie die (sehr) guten beziehungsweise schlechten Notenbereiche sind – in Anbetracht der geringer ausfallenden Erklärungsgehalte – offensichtlich stärker von anderen Faktoren als den hier untersuchten abhängig.

Die Ergebnisse beinhalten **Implikationen**

- für deutsche Hochschulen, indem sie zunächst einen umfassenden Einblick darin geben, welche Faktoren aus der Zeit vor dem Bachelor und im Studium den Studienerfolg beeinflussen. Daraus ergeben sich zum einen Hilfestellungen, wie die bestehenden Auswahlprozesse zielgerichtet anzupassen sind beziehungsweise grundsätzlich überarbeitet werden können. Zum anderen bieten sie eine Grundlage für die Unterstützung und Förderung der Studierenden im Bachelor seitens der Hochschulen. Dies gilt schwerpunktmäßig für betriebswirtschaftliche Bachelorstudiengänge, soll aber auch einen Ausgangspunkt für gleiche Überlegungen für die weiterführenden Masterstudiengänge und verwandte Fachbereiche darstellen.
- Außerdem wird zukünftigen Bachelorbewerbern und aktuell Studierenden aufgezeigt, welche individuellen Faktoren die Chancen auf eine Zulassung beziehungsweise ein anschließendes erfolgreiches Studium erhöhen, so dass dies in die fachliche Ausrichtung in der Schule, die Studienplanung und die allgemeine Lebenslaufgestaltung einfließen kann.
- Zuletzt zeigen sich in den Fragestellungen Parallelen zu aktuellen Problemen des Personalmanagements, insbesondere der Personalakquise. Die vor und im Bachelor ge-

wonnenen Qualifikationen, welche zum Studienerfolg führen, können gleichzeitig Aufschluss über den anschließenden Berufserfolg der in die Praxis strebenden Bachelorabsolventen geben (Merker 2009).

4. **Non Vitae, sed Master discimus? –**

Determinanten individuellen Master-Studienerfolgs im Rahmen der hochschuleigenen Bewerberauswahl

Bis zum jetzigen Zeitpunkt hat sich kein einheitlicher Katalog anerkannter Auswahlkriterien für das betriebswirtschaftliche Masterstudium an deutschen Hochschulen herausgebildet.⁶ Vielmehr zeigen einzelne Studien, dass hinsichtlich der Besetzung von Studienplätzen abweichende Verfahren auf Basis unterschiedlichster Kriterien und Detaillierungsgrade angewendet werden (Zimmerhofer und Trost 2008; Heine et al. 2006: 13ff.). Populäre Klagefälle aus Köln (Kufer 2010) und Münster (Lüpke-Narberhaus 2011; Steinbacher 2011; Leffers 2010) dokumentieren darüber hinaus eine vorherrschende Unsicherheit hinsichtlich der konkreten Zusammenstellung und Gewichtung möglicher Auswahlkriterien auf Rechts- wie Hochschulseite (siehe hierzu auch Kapitel I). Im Anbetracht der allgemein hohen Anteile von Bachelorabsolventen am Gesamtjahrgang, welche den Master einem Berufseinstieg vorziehen (Wurst 2012: 26; Schwenke 2009), sowie der gängigen Mehrfachbewerbungen, kommen bereits jetzt auf einen Studienplatz acht (Steinbacher 2011) bis zehn (Dörnfelder 2010) Bewerber. Somit wäre eine Identifikation derjenigen Selektionskriterien, die Bewerberfähigkeiten verlässlich erfassen können, für die Organisation zukünftiger Auswahlverfahren von großem Wert.

Die bestehende, auf die deutsche Hochschullandschaft bezogene Literatur zum Thema „Studienerfolgskriterien“ weist folgende allgemeine sowie masterspezifische Defizite auf, die in diesem Kapitel thematisiert werden, um so einen **Beitrag zur aktuellen Forschung** zu leisten:

- Neben dem Rückgriff auf lediglich subjektive Befragungsdaten (unter anderem Erdel 2010; Merker 2009; Fries 2002)
- ist vor allem die fehlende Betrachtung der neu eingeführten Masterstudiengänge zu beklagen. Die Diplom-Studiengänge (unter anderem Merker 2009; Jirjahn 2007; Mosler

⁶ Teile der Argumentation sowie der Ergebnisse dieses Kapitels finden sich ebenso bei Ehrmann, Meiseberg und Koch (2014).

und Savine 2004a und b) sowie erste Untersuchungen zu Bachelorstudiengängen (Erdel 2010) können nur vorläufige Hinweise auf Erfolgsfaktoren im weiterführenden Master geben.

- Des Weiteren thematisieren die bisherigen Ergebnisse nicht die hochschuleigene Studienplatzvergabe. Dies betrifft vor allem die ausschließliche Untersuchung von Faktoren, die vor dem Masterstudium feststehen und somit – unter Berücksichtigung der rechtlichen Beschränkungen des Hochschulrahmengesetzes – Implikationen für die Gestaltung eines Auswahlverfahrens beinhalten.
- Zuletzt werden die durch die Einführung des zweistufigen Bachelor-Master-Studiensystems neu aufgekommenen spezifischen Charakteristika des Wechsels von Hochschulort und -typ sowie die Rolle der Bachelornote, besonders im Vergleich zur Abiturnote, als Einflüsse vernachlässigt. Vorliegende Ergebnisse zum Übergang von Grund- zu Hauptstudium im Diplom (Mosler und Savine 2004b; Wenzig und Bacher 2003) können hierbei nur als erste Ansätze dienen.

Dieses Kapitel beschäftigt sich demnach mit folgender **Fragestellung**: Welche individuellen Bewerber-Charakteristika

- haben einen hohen Erklärungswert, um eine Prognose über den akademischen Erfolg des Bewerbers zu treffen, und
- sind verhältnismäßig ressourcenschonend zu erfassen beziehungsweise auszuwerten, so dass die Hochschule dies leisten kann?

In der vorliegenden Studie werden – abgeleitet aus Theorie und Praxis – mögliche Selektionskriterien anhand objektiver Prüfungsamt- und Bewerbungsunterlagen der 171 Masterstudierenden des Jahrgangs „Wintersemester 2009/2010“ im Studiengang „Betriebswirtschaftslehre“ der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster erstmals in großer Bandbreite erfasst und – unter Berücksichtigung der gesetzlichen Rahmenbedingungen – hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit den späteren Studienerfolgsfaktoren „Studienleistung“ (in Form von Noten) und „Studienfortschritt“ (in Form erzielter Credit Points) untersucht.

Für die Auswertung werden drei **Studienerfolgsgrößen** gebildet:

- DNote: Nach Credit Points gewichtete, arithmetisch gemittelte Durchschnittsnote aller Teilprüfungsleistungen der ersten beiden Semester
- Erfolg 1: Pro Semester durchschnittlich erreichte Credit Points geteilt durch die nach Credit Points gewichtete, arithmetisch gemittelte Durchschnittsnote aller Teilprüfungsleistungen der ersten beiden Semester
- Erfolg 2: Pro Semester durchschnittlich erreichte Credit Points und nach Credit Points gewichtete, arithmetisch gemittelte Durchschnittsnote aller Teilprüfungsleistungen der ersten beiden Semester werden linear interpoliert und anschließend durch ein geometrisches Mittel zusammengeführt

Die betrachteten **Studienerfolgskriterien** (prognostizierte erfolgsverändernde Wirkungsrichtung in Klammern) werden unterteilt in:

- Personenbezogen: Alter bei Studienantritt (+/-), Muttersprache Deutsch (+) und Geschlecht (+/-)
- Schulbezogen: Abiturnote (+), Leistungskurse Wirtschaft, Mathematik und Englisch (alle +)
- Bachelorstudiumsbezogen: Bachelornote (+), Bachelor und Master an derselben Hochschule (+), Bachelorabschluss an Fachhochschule oder Berufsakademie (-), Bachelorabschluss über Regelstudienzeit (-), Hochschulengagement während des Bachelorstudiums (-)
- Berufsbezogen: Kein Praktikum während des Bachelorstudiums (-), mindestens drei absolvierte Praktika während des Bachelorstudiums (+), keine Nebentätigkeit während des Bachelorstudiums (+), abgeschlossene Ausbildung (+)

Die empirische Auswertung umfasst folgende OLS-**Modelle**:

- Zunächst werden alle Einflussfaktoren sowie die abhängige Studienerfolgsvariable „DNote“ verwendet. Version (a) stellt dabei alle Ergebnisse zunächst isoliert voneinander dar, Version (b) hingegen erweitert die Übersicht durch eine Interaktion der Variablen Geschlecht und Abiturnote. Im Anschluss wird diese Vorgehensweise mit den Variablen „Erfolg 1“ und „Erfolg 2“ wiederholt.
- In einem zweiten Schritt werden die Berechnungen der Determinanten „DNote“, „Erfolg 1“ und „Erfolg 2“ wiederholt, dieses Mal aber unter Berücksichtigung der gesetzlichen Rahmenbedingungen in puncto Hochschulzulassung.

Die **Ergebnisse** zeigen, dass ein effektives Auswahlverfahren auf Basis von Bewerbungsunterlagen, welches die gegebenen gesetzlichen Restriktionen beachtet, entsprechend die Größen Bachelornote, Leistungskurse Mathematik und Englisch, Absolvieren von mindestens drei Praktika, Ausbildung und Abiturnote berücksichtigen sollte. Die einzelnen Gewichtungen können sich hierbei an den Koeffizienten orientieren. Dem Abitur ist dabei jedoch kein maßgeblicher Einfluss mehr zuzuordnen, dieser liegt hier beim Bachelorabschluss. Ebenso zeigte sich bei der geschlechtsspezifischen Aufspaltung der Abiturnote ein für die männlichen Studierenden studienerefolgssteigerndes und für die weiblichen Studierenden ein studienerefolgsminderndes beziehungsweise neutrales Bild. Auf indirektem Weg können Deutschkenntnisse bei ausländischen Bewerbern sowie Mindestwerte (in Form von Credit Points) der für den Master elementaren Veranstaltungen (wie Volkswirtschaftslehre oder Statistik) aus dem vorangegangenen Bachelor Eingang in das Verfahren finden und so an erfolgssteigernder Bedeutung gewinnen. Mit Ausnahme weniger Unterschiede weichen die Ergebnisse über die drei Erfolgsgrößen kaum ab, dennoch wurde aus Hochschulsicht Erfolg definiert über Note und Schnelligkeit des Studiums, so dass bei Betrachtung eines Studienteilabschnitts, wie hier nach dem zweiten Semester, die Durchschnittsnote nicht ausreichend ist. Als Erfolgsgröße ist demnach der genormte „Erfolg 2“-Index, der jahrgangsübergreifend Aussagen zulässt, besonders geeignet.

Die Ergebnisse beinhalten **Implikationen**

- für deutsche Hochschulen, wie diese ihre sich in der Entwicklung oder schon in der ersten Revisionsphase befindlichen Auswahlprozesse anpassen beziehungsweise grundsätzlich überarbeiten können. Dies gilt schwerpunktmäßig für betriebswirtschaftliche Masterstudiengänge, soll aber auch einen Ausgangspunkt für gleiche Überlegungen für die vorangehenden Bachelorstudiengänge und verwandte Fachbereiche darstellen.
- Außerdem wird Studienplatzbewerbern aufgezeigt, welche individuellen Faktoren die Chance auf eine Masterzulassung beziehungsweise ein anschließend erfolgreiches Studium erhöhen, so dass dies in die fachliche Ausrichtung in der Schule, die Studienplanung und die allgemeine Lebenslaufgestaltung einfließen kann.
- Zuletzt zeigen sich in den Fragestellungen Parallelen zu aktuellen Problemen des Personalmanagements, insbesondere der Personalakquise. Im Bachelor gewonnene Qualifikationen, die im Master zum Erfolg führen, können gleichzeitig Aufschluss über den anschließenden Berufserfolg der in die Praxis strebenden Bachelorabsolventen geben (Merker 2009).

III. LITERATUR⁷

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (1999): Der europäische Hochschulraum – Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Bologna, http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): Die Umsetzung der Bologna-Reformen in Deutschland, 28.10.2013, <https://www.bmbf.de/de/7222.php>.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014): Der Bologna-Prozess – Eine europäische Erfolgsgeschichte, <http://www.bmbf.de/de/3336.php>.

Dörnfelder, A. (2010): Das Master-Desaster – Wenn der Abschluss an der Top-Uni zum Nachteil wird, Handelsblatt, 26.08.2010, <http://www.handelsblatt.com/politik/nachrichten/das-master-desaster-wenn-der-abschluss-an-der-top-uni-zum-nachteil-wird;2642789;0>.

Ehrmann, T. und Meiseberg, B. (2013): Autonomie in Halbtrauer, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 17.07.2013, Nr. 163: 5-6.

Ehrmann, T., Meiseberg, B. und Koch, A. (2014): Auswahlkriterien und Selektionsrisiken bei der Studienplatzvergabe, WiSt, 43 (4): 215-219.

Endt, C. (2013): In Deutschland werden die Masterplätze knapp, Die Zeit, 10.04.2013, <http://www.zeit.de/studium/hochschule/2013-04/studium-master-mangel>.

Erdel, B. (2010): Welche Determinanten beeinflussen den Studienerfolg? – Eine empirische Analyse zum Studienerfolg der ersten Kohorte der Bachelorstudenten in der Assessmentphase am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Bericht 2010-2, Nürnberg 2010.

Fries, M. (2002): Abitur und Studienerfolg – Welchen „Wert“ hat das Abitur für ein erfolgreiches Studium?, Beiträge zur Hochschulforschung, 24 (1): 30-51.

⁷ Alle Internetquellen dieser Arbeit wurden zuletzt am 28.03.2014 überprüft.

- Heine, C., Briedis, K., Didi, H.-J., Haase, K. und Trost, G. (2006): Bestandsaufnahme von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern, Hannover 2006, http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200603.pdf.
- Heine, C., Woisch, A. und Ortenburger, A. (2011): Studierende im Fokus, Briedis, K., Heine, C., Konegen-Grenier, C. und Schröder, A.-K. (Hrsg.): Mit dem Bachelor in den Beruf – Arbeitsmarktbefähigung und Akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen, Essen 2011: 25-52.
- Hell, B., Trapmann, S. und Schuler, H. (2008): Synopse der Hohenheimer Metaanalysen zur Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs und Implikationen für die Auswahl- und Beratungspraxis, Schuler, H. und Hell, B. (Hrsg.): Studierendenauswahl und Studienentscheidung, Göttingen u.a. 2008: 43-54.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2013): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland – Studiengänge, Studierende, Absolventen, Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2013, Bonn 2013.
- Jirjahn, U. (2007): Welche Faktoren beeinflussen den Erfolg im wirtschaftswissenschaftlichen Studium?, *zfbf*, 59 (3): 286-313.
- Krempkow, R. (2008): Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit – Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen, *die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung*, 11 (1): 91-107.
- Kufer, C. (2010): Studentenzorn in Köln – Mit Note 2 zu schlecht, Spiegel Online, 16.08.2010, <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,711579,00.html>.
- Leffers, J. (2010): Uni Chaos – Gericht durchlöchert die Master-Sperre, Spiegel Online, 18.11.2010, <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/uni-chaos-gericht-durchloechert-die-master-sperre-a-729727.html>.

- Lüpke-Narberhaus, F. (2011): Urteil zur Master-Zulassung – Die Qual der Auswahl, Spiegel Online, 22.12.2011, <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/urteil-zur-master-zulassung-die-qual-der-auswahl-a-805455.html>.
- Merker, L. (2009): Engagement, Studienerfolg und Berufserfolg – Eine Untersuchung über Zusammenhänge im Lebenslauf von Absolventen der Betriebswirtschaftslehre an der Universität Bayreuth, Bayreuth 2009.
- Moosbrugger, H. und Jonkisz, E. (2005): Studierendenauswahl durch die Hochschulen – rechtliche Grundlagen, empirische Studien und aktueller Stand, Arbeiten aus dem Institut für Psychologie der J. W. Goethe-Universität, Heft 1: 1-20.
- Mosler, K. und Savine, A. (2004a): Studienaufbau und Studienerfolg von Kölner Volks- und Betriebswirten im Grundstudium, Diskussionsbeiträge zur Statistik und Ökonometrie – Seminar für Wirtschafts- und Sozialstatistik Universität zu Köln, Nr. 1/04.
- Mosler, K. und Savine, A. (2004b): Studienaufbau und Studienerfolg von Kölner Volks- und Betriebswirten im Hauptstudium, Diskussionsbeiträge zur Statistik und Ökonometrie – Seminar für Wirtschafts- und Sozialstatistik Universität zu Köln, Nr. 2/04.
- NC-Werte (2014): Numerus Clausus vieler Studiengänge an deutschen Hochschulen, www.nc-werte.info.
- Richter, A. (2006): Intertemporal Consistency of Predictors of Student Performance – Evidence from a Business Administration Program, *Journal of Education for Business*, 82 (2): 88-93.
- Rindermann, H. und Oubaid, V. (1999): Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs, *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 20 (3): 172-191.
- Schuler, H. und Hell, B. (2008): Studierendenauswahl und Studienentscheidung aus eignungsdiagnostischer Sicht, Schuler, H. und Hell, B. (Hrsg.): *Studierendenauswahl und Studienentscheidung*, Göttingen u.a. 2008: 11-17.

- Schwenke, P. (2009): Ansturm auf die Masterplätze, Die Zeit, 06.10.2009, <http://www.zeit.de/campus/2009/06/master?page=all>.
- Steinbacher, R. (2011): Klagen von Studenten – Zulassung zum Master-Studium gerichtlich erkämpft, Süddeutsche Zeitung, 11.07.2011, <http://www.sueddeutsche.de/karriere/klagen-von-studenten-zulassung-zum-master-studium-gerichtlich-erkaempft-1.1118556>.
- Universität Münster (2013a): Modulbeschreibungen der Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften für den Bachelor-Studiengang Betriebswirtschaftslehre an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Prüfungsordnung 2010, Stand: Juli 2013, https://www.wiwi.uni-muenster.de/bachelor_bwl/homepage_alt/studieninformationen/PO2010/wichtige_dokumente/Modulhandbuch_PO_2010.pdf.
- Universität Münster (2013b): Modulhandbuch für den Masterstudiengang Betriebswirtschaftslehre an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Prüfungsordnung 2010, Stand: Juli 2013, http://www.wiwi.uni-muenster.de/master_bwl/pdf/Master-BWL_Modulhandbuch-PO-2010-6--AendO-zur-PO-2010-Juli2013_LESEFASSUNG.pdf.
- Wenzig, K. und Bacher, J. (2003): Determinanten des Studienverlaufs – Was beeinflusst den Studienverlauf an der WiSo-Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg?, Arbeits- und Diskussionspapiere 2003-3, Nürnberg 2003.
- Willich, J., Buck, D., Heine, C. und Sommer, D. (2011): Studienanfänger im Wintersemester 2009/10 – Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn, HIS: Forum Hochschule, 6/2011, http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201106.pdf.
- Wurst, L. (2012): Alle wollen Master werden, Handelsblatt, 31.07.2012, Nr. 146: 26.
- Zimmerhofer, A. und Trost, G. (2008): Auswahl- und Feststellungsverfahren in Deutschland – Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, Schuler, H. und Hell, B. (Hrsg.): Studierendenauswahl und Studienentscheidung, Göttingen u.a. 2008: 32-42.

PART B

I. STATUS: QUO VADIS? –

ENTWICKLUNGEN DER HOCHSCHULEIGENEN

BEWERBERAUSWAHLVERFAHREN DER

WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTLICHEN FAKULTÄT DER WWU

MÜNSTER IM RAHMEN DES BOLOGNA-SYSTEMS

Status: Quo Vadis
(Jochen Distelmeyer)

1. Abstract

Die deutschen Hochschulen sehen sich seit der Bologna-Reform einem grundlegenden Veränderungsprozess ausgesetzt. Neben der Einführung der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge ist dies auch darauf zurückzuführen, dass die Universitäten seit dem Inkrafttreten der 7. Novelle des Hochschulrahmengesetzes freie Studienplätze stärker in Eigenverantwortung vergeben können. Beim Zugang zum Bachelor wird diese neue Freiheit jedoch kaum genutzt und überwiegend nach der Note der Hochschulzugangsberechtigung sowie den Wartesemestern ausgewählt. Dagegen stellt sich insbesondere der Prozess der Neukonzeption beziehungsweise Weiterentwicklung der Masterauswahlverfahren als kompliziertes Taktieren zwischen internen hochschulspezifischen Auswahlzielen und Restriktionen sowie externen rechtlichen Rahmenbedingungen beziehungsweise Entwicklungen der Bewerberzahlen und -qualifikationen dar. Im Wettbewerb der Hochschulen um diejenigen Interessenten, die entsprechendes Potenzial aufweisen, den gewählten Studiengang mit guten Leistungen in der Regelstudienzeit abzuschließen, fehlt es jedoch an Vergleichsmöglichkeiten sowie Erfahrungswerten ein stabiles Auswahlverfahren zu etablieren; fehlende eindeutige Hilfestellungen seitens des Gesetzgebers sowie der

kaum vorhandenen Literatur zu diesem Thema verstärken hierbei die existente Unsicherheit und vergrößern die jährlichen Anpassungskosten. Am Beispiel der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster sollen deshalb in diesem Kapitel die durch die Bologna-Reform induzierten Entwicklungen der bisherigen und aktuellen Auswahlprozesse, mit Schwerpunkt auf dem Master „Betriebswirtschaftslehre“, aufgezeigt und kommentiert werden.

2. Einleitung

Der sogenannte „Bologna-Prozess“ zur Schaffung eines einheitlichen Europäischen Hochschulraums hat mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen im deutschen Hochschulsystem elementare Veränderungsprozesse angestoßen. Insbesondere die den deutschen Hochschulen dabei neu eingeräumte Entscheidungshoheit bei der Studierendenauswahl zieht seit Jahren einen grundlegenden Bildungs- und Anpassungsprozess nach sich, um das Bewerbungsverfahren auf Basis der Identifikation von Studienerfolgs- und Studierfähigkeitsfaktoren zielführend zu nutzen (Krempkow 2008: 91). Die Betriebswirtschaftslehre als eines der größten Massenstudienfächer (HRK 2013: 9) ist hier in Anbetracht kontinuierlich steigender Bewerberzahlen (HRK 2013: 20ff.; Willich et al. 2011: 21ff.) und der doppelten Abiturjahrgänge des Wintersemesters 2013/2014 verstärkt betroffen.

Das Besondere an der universitären „Produktionsfunktion“ ist, dass Universitäten bei ihrer Produktion von „Bildungsdienstleistungen“ auf Produktionsfaktoren angewiesen sind, die von ihren „Kunden“ kontrolliert werden (Jirjahn 2007: 288): Leistungsfähigkeit und -bereitschaft. Demnach besteht das zu erwartende Ziel einer passgenauen Auswahl von Bewerbern für die Universitäten darin, die bestmöglichen Produktionsfaktoren in Form geeigneter Studierender, die im Anschluss in der Lage sind das Studium erfolgreich (in Bezug auf die Abschlussnote) und schnell (Einhaltung der Regelstudienzeit) abzuschließen (Schuler und Hell 2008: 11; Rindermann und Oubaid 1999: 188), unter Verwendung geeigneter Auswahlkriterien zu finden. Gestützt wird diese Motivation durch den finanziellen Anreiz, dass die Universitäten studierendenbezogene Mittel nur dann erhalten, wenn die Absolventen in Regelstudienzeit das Studium beenden. Des Weiteren sind „personeller, zeitlicher, sächlicher und organisatorisch-administrativer Aufwand“ (Heine et al. 2006: 1) der Gestaltung und Weiterentwicklung bestehender Auswahlverfahren und der zugehörigen Prozesse sowie rechtliche Rahmenbedingungen als Restriktionen von Bedeutung.

Im Allgemeinen machen die deutschen Hochschulen bei den Auswahlverfahren für das betriebswirtschaftliche Bachelorstudium bisher kaum Gebrauch von ihrer neuen Entscheidungsaus-

tonomie, so dass hier weiterhin maßgeblich nach Note der Hochschulzugangsberechtigung und Wartesemestern selektiert wird (NC-Werte 2014; Moosbrugger und Jonkisz 2005: 2). Bei Zugang und Zulassung zum Master hingegen setzen viele Hochschulen angesichts einer wesentlich größeren Heterogenität der Bewerberqualifikationen auf einen umfassenderen Kriterienkatalog, wobei sich diesbezüglich bisher keine übergreifenden Standards – mit Ausnahme der Bachelornote – herausgebildet haben. Aufbau und Durchführung solch eines kriteriengeleiteten Masterauswahlverfahrens stellen die Hochschulen jedoch seit Einführung der Reform vor immense Herausforderungen. Zum einen regelt das Hochschulrahmengesetz lediglich einen grundlegenden, nicht aber praxisorientiert spezifizierten Gebrauch der bei der Auswahl zu verwendenden Maßstäbe. So gibt es weder Hinweise zur genauen Ausgestaltung und Gewichtung der Kriterien noch zum Umgang mit den nach Bachelorstudiengang oder Hochschulstandort unterschiedlichen Notengebungen und Curricula. Die Folge ist ein sich über die einzelnen Masterauswahljahrgänge wiederholender Kreislauf mit kompliziertem Taktieren und permanentem Nachbessern, um ein gegen Klagefälle „resistenteres“ Auswahlverfahren zu erreichen: „Klage – Anpassung – Klage“. Zum anderen sind die Hochschulen – auch aufgrund der klagebedingten Anpassungen der Selektionskriterien – den kontinuierlichen Veränderungen der Bewerberseite ausgesetzt, da diese maßgeblichen Einfluss auf Konzeption und Durchführung des eigentlichen Auswahlprozesses und damit auch auf das allgemeine (vorab einzuschätzende) Qualifikationsniveau sowie die anschließende Struktur des Masterjahrgangs besitzen. Dies betrifft den Umgang mit den Entwicklungen der Bewerber- und Zulassungszahlen, den Zusammensetzungen der jeweiligen Masterauswahljahrgänge nach Bachelorstudiengang und Hochschulstandort sowie den Veränderungen der durchschnittlichen Abschlussnoten aus Schule und Bachelor im Zeitablauf.

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit folgenden Fragen: Welchen bisherigen und aktuellen Herausforderungen sowie Entwicklungen bei der Bewerberauswahl – mit Schwerpunkt auf dem Master – ist eine deutsche Universität im Studiengang „Betriebswirtschaftslehre“ im Einzelnen ausgesetzt? Welche Entscheidungen sind in diesem Kontext zu treffen, um die Identifikation und Zulassung der hochschulindividuell geeignetsten Bewerber kontinuierlich sicherzustellen? Am Beispiel der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universi-

tät Münster wird, unterstützt durch quantitative Daten der Auswahljahrgänge 2009 bis 2013 des Masters „Betriebswirtschaftslehre“, solch ein Bologna induzierter kontinuierlicher Veränderungs- und Entscheidungsprozess der Bewerberselektion exemplarisch dargestellt und kommentiert. Somit ergibt sich ein aktuelles Bild des Entwicklungsstands der reformierten hochschuleigenen Studienplatzvergabe. Des Weiteren lassen sich für andere Hochschulen und Fachbereiche Implikationen für die eigenen Auswahlverfahren ableiten.

Das Kapitel gliedert sich wie folgt: Zunächst werden der allgemeine rechtliche Rahmen eines Bewerberauswahlverfahrens sowie die bisherigen Veränderungen bei der Kriterienverwendung im Rahmen der Bachelor- und Masterstudienplatzvergabe dargestellt. Der anschließende Abschnitt befasst sich mit der Darstellung und Kommentierung der Entwicklungen ausgewählter Aspekte der einzelnen Masterauswahljahrgänge. Das Kapitel schließt mit einer Diskussion der wichtigsten Resultate, den sich daraus ergebenden Implikationen sowie einem Fazit ab.

3. Entwicklungen der hochschuleigenen Bewerberauswahlverfahren

3.1 Rechtlicher Rahmen bei der Konzeption der Bewerberauswahlverfahren

Die Auswahl der Studierenden für den Diplomstudiengang „Betriebswirtschaftslehre“ erfolgte bis zur Bologna-Reform durch die Zentralstelle zur Vergabe von Studienplätzen, rechtlich geregelt durch das Hochschulrahmengesetz. Demnach wurde hauptsächlich nach Grad der Hochschulzugangsberechtigung und Wartezeit seit Erwerb der HZB ausgewählt (HRG-Fassungen vor der 7. Novelle 2004: §32, Absatz 3). Die 7. Novelle des HRG von 2004 schaffte die Bologna induzierte rechtliche Basis für die bei der Bachelor- und Masterzulassung erlaubten Auswahlkriterien, wobei die darauf aufbauende detaillierte Ausgestaltung allgemein den Bundesländern obliegt. Grundsätzlich können folgende Maßstäbe angesetzt werden (HRG §32, Absatz 3):

- i. Note eines zum Erststudium berechtigenden Schulabschlusses (in Verbindung mit HRG §27, Absatz 2) sowie „gewichtete Einzelnoten“; bei einem weiterführenden Studium, wie es der Master ist, erfolgt die Beurteilung anhand der Note des Bachelorabschlusses⁸
- ii. Resultat eines Tests zur Erfassung der Studieneignung
- iii. Abgeschlossene Ausbildung beziehungsweise Berufserfahrung
- iv. Erkenntnisse über Motivation und Entscheidungsgrundlagen des Bewerbers anhand eines Auswahlgespräches mit der Hochschule
- v. Eine Verknüpfung der Punkte (i) bis (iv)

⁸ Die Verwendung der Note des Bachelorabschlusses bei der Masterbewerbung ist im jeweiligen Landesrecht geregelt (HRG §27, Absatz 2); siehe beispielsweise Hochschulzulassungsgesetz NRW §4, Absatz 6, Satz 1.

3.2 Entwicklungen bei der Kriterienverwendung für das Bachelorauswahlverfahren

Die bestehende Auswahlpraxis für den Bachelor „Betriebswirtschaftslehre“ an der WWU regelt sich auch nach Abschaffung der ZVS immer noch nach dem Grad der HZB (80%) und den Wartesemestern (20%).⁹ Dies entspricht der gängigen Auswahlpraxis an deutschen Hochschulen (Moosbrugger und Jonkisz 2005: 2); so wählen beispielsweise die Universitäten Frankfurt/M. und Köln (je 80% über HZB und 20% über Wartesemester) sowie München (90% zu 10%) auf diese Art ihre Studierenden aus. Aufwändigere Verfahren, wie die der Universitäten Witten/Herdecke und Mannheim, welche auf weitere einzureichende Nachweise Wert legen und zusätzlich Auswahlgespräche führen,¹⁰ bilden eher die Ausnahme. Die Gründe für dieses Vorgehen liegen maßgeblich im zeitlichen, personellen und administrativen Prozessaufwand, welcher bei einem umfangreichen Auswahlverfahren durch die hohe Zahl der Bewerber – insbesondere vor dem Hintergrund der doppelten Abiturjahrgänge des Wintersemesters 2013/2014 – entstehen würde, in Verbindung mit der überwiegenden qualifikatorischen Homogenität, die dieses Bewerber zum Zeitpunkt der Bewerbung aufweisen. Des Weiteren hat sich der Grad der Hochschulzulassungsberechtigung – in der Mehrheit der Fälle die Abiturnote – allein oder in Kombination mit anderen Kriterien (Trapmann 2008: 19) in bisherigen Studien abschließend als „bester(r) Einzelprädiktor von Studienerfolg im Sinne von Studiennoten“ (Hell, Trapmann und Schuler 2008: 45f.) beziehungsweise hauptausschlaggebend für das Übertreten der Regelstudienzeit (Daniel 1996: 109f.) erwiesen. Trotz dieser empirisch belegten Ergebnisse, die eine Auswahl auf Basis der Abiturnoten stützen, unterliegt diese Herangehensweise aber auch starker Kritik (Heine et al. 2006: 14; Deidesheimer Kreis 1997: 79f.). So finden sich vor allem Beden-

⁹ Siehe hier und im Folgenden NC-Werte (2014).

¹⁰ Die Bewerbungsunterlagen für die Universität Witten/Herdecke beinhalten neben der Hochschulzugangsberechtigung die schriftlichen Ausführungen einzelner studiengangspezifischer Aufgaben sowie den Nachweis von Praxiserfahrung und Englischkenntnissen (Universität Witten/Herdecke 2013). Von der Universität Mannheim werden Nachweise über Einzelschulnoten, Praxiserfahrung und Englischkenntnisse eingefordert (Universität Mannheim 2013).

ken in Bezug auf fehlende Objektivität und somit mangelnde Vergleichbarkeit, bedingt durch die föderale Struktur der deutschen Schullandschaft.¹¹

Ob die allgemeine beziehungsweise an der WWU vorherrschende Fokussierung auf das Abitur als alleiniges Auswahlkriterium aus Hochschulsicht heutzutage noch zielführend ist und ob nicht zur besseren Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs die rechtlich legitimierten Kriterien breiter ausgeschöpft werden sollten, beispielsweise durch das Erheben praktischer, fachbezogener Erfahrungen, Auslandsaufenthalte, studienbezogener Leistungskurse oder Ausbildungen, thematisieren die folgenden beiden Kapitel II und III. Kapitel II untersucht dabei anhand der WWU-Bachelorjahrgänge 2010 bis 2012 die erfolgsverändernden Einflüsse der vor dem Studium feststehenden Bewerberqualifikationen, welche zum einen im Rahmen eines Auswahlprozesses durch die Hochschule einfach zu erheben sind und zum anderen rechtlich Bestand haben, im Hinblick auf Bachelorgesamtnote und -studiendauer sowie den Notenerfolg einzelner Studienabschnitte. Kapitel III hingegen ergänzt die vorangegangene Untersuchung um studienfolgsverändernde Faktoren, die im Studium auftreten, und variiert darüber hinaus die in der Theorie überwiegend genutzten Noten- und Studiendauererfolgsgrößen, um die Ergebnisse weiter abzusichern.

3.3 Entwicklungen bei der Kriterienverwendung für das Masterauswahlverfahren

Im Vergleich zu Abiturienten, die sich für einen Bachelorstudiengang bewerben, stellt sich die Bewerberschaft bei der Zulassung zu einem Masterstudiengang als wesentlich heterogener dar. Neben Bachelorabschlüssen unterschiedlicher Hochschulen und Studiengänge, sind es vor allem Praxis- und Auslandserfahrungen, welche Bewerber voneinander unterscheiden. Wenn dann zwischen 75% (Wurst 2012: 26) und 83% (Schwenke 2009) der deutschen Studierenden dem

¹¹ Neumann et al. (2009). Nach Rindermann (2005: 128) wird die fehlende Vergleichbarkeit auch nicht durch die Einführung eines Zentralabiturs vollständig geheilt.

Bachelor einen Master folgen lassen wollen, stellen sich schnell – nicht bereinigt um die Mehrfachbewerbungen – Studienbewerber-Platz-Relationen von 8:1 (Steinbacher 2011) bis 10:1 (Dörnfelder 2010) ein, wie aktuelle Beispiele aus Köln, Paderborn und Münster zeigen.¹² Bis jetzt konnten sich jedoch keine einheitlichen Standards bezüglich einer stabilen und nicht durch Mehrfachbewerbungen strategisch manipulierbaren Studienplatzvergabe etablieren, welche die für Hochschulen und Bewerber jeweils optimale Zuordnung sicherstellen.¹³ Die flächendeckende Einführung des diesbezüglich unterstützenden, auf dem Gale-Shapley-Algorithmus basierenden (Gale und Shapley 1962) sogenannten „Dialogorientierten Serviceverfahrens“ der Stiftung für Hochschulzulassung verzögert sich zusätzlich seit vielen Jahren (Hüber und Kübler 2011).

Des Weiteren existiert kein hochschulübergreifender Konsens bezüglich der zu verwendenden Auswahlkriterien, welche die guten und schnellen Studierenden identifizieren können. Zwar ist die Bachelornote in der Regel der zentrale Faktor, oft in Kombination mit einer definierten Mindesthöhe an Credit Points in bestimmten Teildisziplinen, berufsbezogenen Praxisqualifikationen, Motivationsschreiben und Studierfähigkeitstests. Doch finden sich starke Unterschiede in der endgültigen Gewichtung sowie dem Detaillierungsrad. Populäre Klagefälle aus Köln (Kufer 2010) und Münster (Lüpke-Narberhaus 2011; Steinbacher 2011; Leffers 2010) dokumentieren zusätzlich eine vorherrschende Unsicherheit auf Hochschuleseite hinsichtlich der rechtlich korrekten Verwendung der Auswahlkriterien beziehungsweise der Ausgestaltung der Verfahren. Dementsprechend erweist sich die zunächst viel Autonomie versprechende Vorgehensweise, das Auswahlverfahren selbstständig erstellen zu können, für die Hochschulen als fortlaufend kompliziertes Taktieren und erfordert zudem permanentes Nachbessern, um ein gegen Klagefälle „resistenteres“ (das heißt den jährlich wachsenden juristischen Ansprüchen Rechnung tragendes) Auswahlverfahren sukzessive zu konzipieren. Dies zeigt sich auch für den Masterstudiengang „Betriebswirtschaftslehre“ an der WWU Münster.

¹² Bei den letzten beiden BWL-Masterauswahlphasen der WWU Münster ergab sich 2012 und 2013 jeweils sogar ein Verhältnis von 14:1 beziehungsweise 12:1.

¹³ Siehe hierzu auch die Ausführungen in Zusammenhang mit Tabelle 5.

Die Ziele bei der Erstkonzeption bzw. Erstdurchführung des Auswahlverfahrens 2008 zum Masterstudiengang bestanden darin, anhand eines zu bestimmenden Portfolios aus Schul- und Studienleistungen in Verbindung mit darüber hinaus gehenden praktischen sowie sprachlichen Erfahrungen und dem Nachweis einer Studienmotivation für den Master diejenigen Bewerber auszuwählen, die demnach im zukünftigen Studium aus Notensicht am vermeintlich erfolgreichsten sein werden und in Regelstudienzeit abschließen. Hinweise gaben hierbei sowohl Erfahrungswerte als auch empirische Veröffentlichungen zum Studienerfolg im Diplom.¹⁴

Bei der detaillierten Ausgestaltung galt es außerdem auf folgende Restriktionen besonders Rücksicht zu nehmen: Zunächst musste der zeitliche Rahmen, in dem Bewerbung und Auswertung möglich waren, definiert werden; dies hatte entscheidenden Einfluss auf die Organisation des operativen Ablaufs sowie der benötigten personellen Kapazitäten. Die Fristen, zu denen die Bewerbungen spätestens eingereicht werden müssen, werden „in den Vergabeverordnungen der Bundesländer sowie in den Vorschriften der Hochschulen“ geregelt (Stiftung für Hochschulzulassung 2013). Für die Bewerbung zum Wintersemester findet sich die Formulierung „bis zum 15. Juli“ als zentral in den einzelnen Vergabeordnungen der Länder wieder (zum Beispiel Vergabeordnung NRW 2008 §23 Absatz 2 und Absatz 3 in Verbindung mit §3 Absatz 2), wobei es (weiterhin) Auslegung bleibt, ob dieses Datum verbindlich gilt oder ob die einzelnen Hochschulen durch Satzungen andere, frühere Fristen festsetzen können. Aus dieser ungenauen Formulierung resultieren, ganz im Gegensatz zum vereinheitlichten Bachelorbewerbungsdatum, Einreichfristen, die nach Hochschule und Bundesland variieren und einen zusätzlichen Wettbewerbseffekt in die Auswahl bringen. Während sich Münster für den 15. Juli als vermeintlich rechtlich legitimierte Terminierung entschied, legte beispielsweise die Universität Köln, welche durch die geographische Nähe beziehungsweise als wirtschaftswissenschaftlicher Studienstandort mit vergleichbarer Reputation im direkten Wettbewerb mit Münster liegt,¹⁵ ihre Frist bereits auf den 15. Juni (Universität Köln 2014, Universität Münster 2014). Weitere Fälle aus Tübingen

¹⁴ Siehe hierzu beispielsweise Hell, Trapmann und Schuler (2008); Jirjahn (2007); Mosler und Savine (2004a und b); Brandstätter und Farthofer (2003a und b); Dell'mour und Landler (2002) und Fries (2002).

¹⁵ Siehe hierzu auch die Ausführungen im Zusammenhang mit Tabelle 5.

gen, Mainz und der HU Berlin zeigen, dass hochschulübergreifend, teilweise aber sogar innerhalb einer Hochschule je nach Fachbereich unterschiedliche Fristen herrschen (HU Berlin 2014; Universität Tübingen 2014, Universität Mainz 2013,). Für die „frühen“ Hochschulen ergibt sich so der Vorteil, dass sie teilweise Zulassungen versenden können, bevor die „späteren“ Hochschulen überhaupt mit der Auswahl begonnen haben. Dementsprechend wurde der zeitliche Rahmen der eigentlichen Auswahl für den Master „Betriebswirtschaftslehre“ an der WWU so angelegt, dass, trotz des späteren Beginns, die Zulassungen mindestens zeitgleich mit denen aus Köln verschickt werden konnten. Daraus folgten nicht nur höhere benötigte Personalkapazitäten für die Bewerbungsdurchsicht, sondern auch effiziente Instrumentalisierungen der zu verwendenden Kriterien. Demnach sollen die Auswahlkriterien – neben einem hohen Erklärungsgehalt in Bezug auf den zukünftigen Studienerfolg – verhältnismäßig ressourcenschonend zu erheben und auszuwerten sein.

Des Weiteren müssen die gewählten Auswahlkriterien grundlegend durch die bereits vorgestellten Vorgaben des HRGs legitimiert sein. Somit wurde bei der Erstkonzeption, wie im fünften Punkt (siehe hierzu und im Folgenden Abschnitt 3.2) aufgeführt, eine Verknüpfung der einzeln zu verwendenden Faktoren vorgenommen. Im Detail umfasst dies die Abiturnote, die für das Studium der Betriebswirtschaftslehre einschlägigen Leistungskurse wie Wirtschaft, Mathematik und Englisch sowie die Bachelornote und Vorkenntnisse des jeweiligen Bewerbungsschwerpunkts (Major) im Master (Accounting, Finance, Management oder Marketing) als für das Studium erforderliche Qualifikation (Punkt i). Außerdem werden eine abgeschlossene Ausbildung, Nebentätigkeiten, Praktika, Englischkenntnisse und einschlägige Auslandsaufenthalte zusammen mit einem Motivationsschreiben als „Sonstige Qualifikationen“ erhoben, welche sich auf die Punkte i, iii und iv bezogen. Zusammen bilden diese Faktoren die Gesamtmenge, welche über die Zulassung zum Masterstudium entscheidet.

Dem vorgeschaltet sind Credit Points-Mindestwerte aus den für das Studium wichtigen Basisbereichen Betriebswirtschaftslehre (40 CPs), Volkswirtschaftslehre, Mathematik und Statistik (in Summe 30 CPs) sowie dem zukünftigen Major (12 CPs), die zunächst die grundsätzliche Eig-

nung für das Studium feststellen und den Zugang zum folgenden Zulassungsverfahren ermöglichen. Für den Fall, dass einzelne Mindestgrößen nicht erreicht werden, besteht die Möglichkeit, über einen Nachweis, dass der jeweilige Bewerber zu den besten 10% des Bachelorabschlussjahrgangs gehört, dennoch den Zugang zu schaffen.

Von möglichen, durch das HRG legitimierten Auswahlinterviews wurde, unter anderem aufgrund der zeitlichen und personellen Restriktionen, allgemein abgesehen. Stattdessen liegt der Fokus auf einem von jedem Bewerber zu verfassenden Motivationsschreiben. Verzichtet wurde ebenfalls auf Studierfähigkeitstests, welche vor allem in den USA das vorherrschende Kriterium sind, insbesondere wegen fehlender Erfahrungen beziehungsweise Vergleichsmöglichkeiten im deutschsprachigen Studienraum. Eine Unterscheidung nach Studiengängen vornehmlich praxis- oder wissenschaftsorientierter Hochschulen (Fachhochschule beziehungsweise Berufsakademie oder Universität) wäre in Anbetracht signifikanter Notenniveauunterschiede (siehe Tabellen 6 und 7) sinnvoll, wird allerdings von gerichtlicher Seite ausgeschlossen und konnte somit lediglich in Form der Mindest-Credit Points beim Zugangsverfahren Berücksichtigung finden.

Tabelle 1 zeigt die Entwicklung der für die Zulassungsentscheidung für den Master „Betriebswirtschaftslehre“ der WWU relevanten Auswahlfaktoren sowie ihre jeweilige Gewichtung seit der Erstkonzeption 2008.

	2008/2009	2010	2011	2012	2013
(1)	Schulische Leistungen (30%)	Schulische Leistungen (20%)	Hochschulzugang (15%)	Hochschulzugang (10%)	
(2)	Vorkenntnisse aus dem Bachelor (40%)	Vorkenntnisse aus dem Bachelor (40%)	Vorkenntnisse aus dem Bachelor (50%)	Vorkenntnisse aus dem Bachelor (50%)	Vorkenntnisse aus dem Bachelor (50%)
(3)	Sonstige Qualifikationen (30%)	Sonstige Qualifikationen (40%)	Sonstige Qualifikationen (25%)	Sonstige Qualifikationen (25%)	Sonstige Qualifikationen (40%)
(4)			Motivation (10%)	Motivation (15%)	Motivation (10%)

Tabelle 1: Auswahlkriterien für den Master „Betriebswirtschaftslehre“ der WWU

In den ersten beiden Auswahljahren 2008 und 2009 verteilten sich die insgesamt 100 Punkte zu 30% auf „Schulische Leistungen“, zu 40% auf „Vorkenntnisse aus dem Bachelor“ und zu 30% auf „Sonstige Qualifikationen“. Zum Verfahren 2010 wurden 10%-Punkte des Abiturs zu den „Sonstigen Qualifikationen“ verschoben, um diesem Bereich mehr Einfluss einzuräumen. Während 2009 der Bereich der „Vorkenntnisse aus dem Bachelor“ noch über die einschlägigen BWL- und Major-Kenntnisse ausgewertet wurde, berücksichtigte das Verfahren 2010 die Bachelornote (zum Zeitpunkt der Bewerbung) in Relation zur Durchschnittsnote aller Bewerber einer Hochschule. Auf diese Weise sollten die jeweiligen Notengebungsunterschiede zwischen den Hochschulen ausgeglichen werden. Des Weiteren wurden Vorkenntnisse aus dem Major sowie in Volkswirtschaftslehre beziehungsweise Statistik und Mathematik berücksichtigt. Klagefälle aus den Jahren 2009 und 2010 bezogen sich hauptsächlich auf vermeintliche formale Fehler des Auswahlverfahrens, beispielsweise die richtige Benennung des Beschlussgremiums. Außerdem wurde seitens der zuständigen Gerichte sowohl die Verwendung der hochschulspezifischen Durchschnittsnoten bemängelt, da diese nicht den jeweils gesamten Abschlussjahrgang berücksichtigen würden, als auch der fehlende maßgebliche Einfluss der Bachelornote in Relation zur Gesamtpunktzahl.

Auch wenn diese Anmerkungen nicht zum rechtlich verbindlichen Urteil gehörten, wurde der Einfluss der Leistungen im Bachelorbereich im Hinblick auf das Verfahren 2011 proaktiv verändert. Die Leistungskurse aus dem Bereich der „Schulischen Leistungen“ wurden zu den „Sonstigen Qualifikationen“ verschoben; damit änderte sich auch die Bezeichnung in „Hochschulzugang“. Aus dem bestehenden Bereich „Sonstige Qualifikationen“ wurde hingegen der Anteil der „Motivation“ ausgelagert, der dann einen eigenständigen Punkt bildete. Insgesamt gaben „Sonstige Qualifikationen“/„Motivation“ (jetzt 35%) und „Hochschulzugang“ (jetzt 15%) jeweils 5%-Punkte an den Bachelorbereich ab, womit der maßgebliche Einfluss der Abschlussnote sichergestellt wurde. Zusätzlich wurde die Verwendung der Hochschuldurchschnittsnoten eingestellt. Stattdessen werden seitdem der absoluten Bachelornote Punkte (linear interpoliert zwischen 4,0 und 1,5 oder besser) direkt zugeordnet; dieser Wert wird im Anschluss mit einem (linear interpolierten) Faktor gewichtet, welcher sich aus den Bachelorvorkenntnissen ergibt, die

die Zugangsvoraussetzungen der Bereiche Betriebswirtschaftslehre (60 bis 90 CPs), Volkswirtschaftslehre (12 bis 21 CPs) und Mathematik/Statistik (12 bis 21 CPs) betreffen (Universität Münster 2013). Die Klagefälle im Anschluss an das Auswahlverfahren 2011 betrafen erneut keine inhaltlichen, auf die Kriterien bezogenen Punkte, sondern lediglich formale Abläufe bei der operativen Auswahl.

Zum Jahr 2012 fand lediglich eine Verschiebung von 5%-Punkten vom „Hochschulzugang“ zum Bereich der „Motivation“ statt. Dieser den Einfluss des Abiturs schwächende Schritt war maßgeblich induziert durch die anhaltende (lediglich angemerkte, nicht per Urteil verordnete) Kritik des Gerichts an der Verwendung des Abiturs, welches im Gegensatz zur Bachelorbewerbung bei der Masterauswahl nicht mehr der letzte qualifizierende Abschluss ist.¹⁶ In den folgenden Klageverfahren gegen die im Rahmen des Auswahlverfahrens verwehrte Zulassung zum Studium (im Gegensatz zum verwehrten Zugang zum Zulassungsverfahren) urteilte das zuständige Gericht aufgrund einer begrifflichen Ungenauigkeit für die Kläger: Da der Hochschulzugangsbereich lediglich das Abitur als Kriterium aufführte und somit alternative Hochschulzugangsberechtigungen wie beispielsweise eine Fachhochschulreife unbeachtet ließ, wurde das Auswahlverfahren für ungültig erklärt und die Kläger zugelassen. Als Konsequenz daraus wurde das Kriterium der Hochschulzugangsberechtigung aus dem Kriterienkatalog des Auswahlverfahrens herausgenommen.

Die bis dato letzte Auswahlrunde 2013 umfasste somit nur noch die Bereiche „Bachelornote“ (50%), „Sonstige Qualifikationen“ (40%) und „Motivation“ (10%). Zusätzlich wurde eine Mindest-Bachelornote von 2,59 („gut“ beziehungsweise „Prädikatsexamen“) für den Zugang zum Auswahlverfahren eingeführt (Universität Münster 2013). Dieses Vorgehen ist an vielen anderen deutschen Hochschulen ebenso üblich, zum Beispiel an den Universitäten Paderborn und Köln (Universität Köln 2013, Universität Paderborn 2013), und dient in der Regel dazu, den Auswertungsaufwand für die Hochschulen in Bezug auf Bewerber, welche in Relation zu den zugelassenen Studierenden qualifikatorisch deutlich abfallen, zu verringern. Gleichzeitig wird

¹⁶ Siehe hierzu beispielsweise auch Lüpke-Narberhaus (2011).

auf diese Weise den betroffenen Bachelorabsolventen frühzeitig ein Signal bezüglich ihrer Zulassungschancen gegeben.

Kapitel IV untersucht, ob die im Rahmen des Masterauswahlverfahrens 2009 an der WWU Münster verwendeten Kriterien sowie darüber hinaus weitere zum Bewerbungszeitraum vorliegende Qualifikationen die angestrebten erfolgssteigernden Effekte auf das Studium haben. Der Studienerfolg wird hierbei nach dem zweiten Semester in Form der zu dem Zeitpunkt vorliegenden Durchschnittsnote beziehungsweise der Relation aus Durchschnittsnote und erreichter Credit Points gemessen.

4. Entwicklungen der Zusammensetzungen der Masterauswahljahrgänge

Der Masterstudiengang „Betriebswirtschaftslehre“ an der WWU Münster ist auf eine Kapazität von 150 Studierenden angelegt; diese verteilen sich gleichmäßig auf die vier Schwerpunktfächer Accounting, Finance, Management und Marketing. Bei der Zulassung werden anhand von Erfahrungswerten der vergangenen Verfahren Überbuchungen vorgenommen, das heißt, die Zulassungsmenge multipliziert mit den historisch fundierten, hochschulindividuellen Bewerberrückmeldequoten, sprich dem Anteil der Zugelassenen, der sich tatsächlich einschreibt, bilden die geplante Jahrgangsgröße. Mögliche Nachrückverfahren sollen damit bewusst vermieden werden. Diese erhöhen für die Hochschulen nur den nachträglichen, gesonderten Betreuungsaufwand, der nötig wäre, um die Integration ins bereits laufende Semester zu ermöglichen und somit einen erfolgsmindernden Studienstart zu vermeiden. Außerdem bergen sie die Gefahr, dass die Qualifikation der nachträglich Zugelassenen – unter Berücksichtigung der wesentlich höheren Absagequote zu diesem fortgeschrittenen Bewerbungszeitpunkt – signifikant vom Durchschnitt der zuerst Zugelassenen abweicht.

Im Folgenden werden bisherige wie aktuelle Entwicklungen der Zusammensetzungen der einzelnen Masterauswahljahrgänge aufgezeigt und kommentiert. Der erste Unterabschnitt thematisiert dabei die Veränderungen der Bewerber- und Zulassungszahlen über die einzelnen Jahre. Im Anschluss wird der Fokus auf die Jahrgangszusammensetzungen nach Studiengang beziehungsweise Hochschulstandort des Bachelorabschlusses gelegt. Der Abschnitt schließt mit einer Betrachtung der durchschnittlichen Abitur- und Bachelornoten der einzelnen Masterauswahljahrgänge.

4.1 Entwicklungen der Bewerber- und Zulassungszahlen der Masterauswahljahrgänge

Tabelle 2 stellt im Folgenden die Bewerber- und Zulassungszahlen der einzelnen Jahrgänge für den Master „Betriebswirtschaftslehre“ der WWU dar; im Einzelnen werden jeweils die Anzahl an Zulassungen, Bewerbungen und die daraus resultierende Quote angegeben.

Zum Auswahlverfahren 2008 haben sich lediglich 357 Absolventen beworben, davon 47 Münsteraner, welche überwiegend aus den Studiengängen Wirtschaftsinformatik, Volkswirtschaftslehre und Economics & Law kamen. Zugelassen wurden 106 Bewerber, eingeschrieben haben sich letztendlich 49, davon 10 Münsteraner (2 mit BWL-Abschluss). Von einer detaillierteren Betrachtung dieses Jahrgangs soll an dieser Stelle abgesehen werden, da aufgrund seiner Sonderstellung (wenige (Universitäts-)Bewerber, kaum hochschuleigene (BWL-)Bewerber) bereits zum damaligen Zeitpunkt keine das Auswahlverfahren verbessernden Implikationen identifiziert werden konnten, was sich unter anderem daran zeigt, dass die verwendeten Auswahlkriterien zum Verfahren 2009 unverändert gelassen wurden.

	2009	2010	2011	2012	2013
Gesamt	313 / 928 33,73%	380 / 1422 26,72%	471 / 1822 25,85%	418 / 2094 19,96%	433 / 1868 23,18%
Accounting	85 / 216 39,35%	103 / 304 33,88%	138 / 383 36,03%	114 / 421 27,08%	119 / 389 30,59%
Finance	60 / 138 43,48%	91 / 235 38,72%	108 / 315 34,29%	95 / 380 25,00%	107 / 309 34,63%
Management	73 / 273 26,74%	91 / 487 18,69%	107 / 648 16,51%	97 / 722 13,43%	97 / 650 14,92%
Marketing	95 / 301 31,56%	95 / 396 23,99%	118 / 476 24,79%	112 / 571 19,61%	110 / 520 21,15%
Uni	276 / 602 45,85%	350 / 1028 34,05%	404 / 1285 31,44%	355 / 1425 24,91%	345 / 1196 28,85%
FH/BA	37 / 326 11,35%	30 / 394 7,61%	67 / 537 12,48%	63 / 669 9,42%	88 / 672 13,10%

Tabelle 2: Deskriptive Statistiken zu Bewerbungen und Zulassungen aller Bachelorabsolventen für den Master „Betriebswirtschaftslehre“ der WWU

In den Auswahljahren 2009 bis 2012 gab es stetig wachsende Bewerberzahlen für den Master, die jährlichen Steigerungsraten beliefen sich dabei auf 53,23%, 28,13% und 14,93%. Der maßgebliche Grund für den immer größer werdenden Bewerberzufluss lag in den zeitlich voneinander abweichenden, hochschulindividuellen Umstellungsverfahren auf das Bachelor/Master-Studiensystem, so dass jedes Auswahljahr einen signifikanten Anteil neuer Bachelor-Erstjahrgänge aufwies; erst seit dem Verfahren 2012 hat sich offenbar ein vorerst endgültiges Niveau eingestellt. Der Bewerberrückgang zum Verfahren 2013 von 226 (-10,79%) ist in erster Linie bedingt durch den neu eingeführten Numerus Clausus von 2,59 und gibt – beim Vergleich mit der Bewerberzahl 2012 – einen guten Einblick über den Anteil an Interessenten, welche letztlich von vornherein, gemessen an ihren Qualifikationen im Vergleich zu den anderen Bewerbern, nicht für die Zulassung in Frage kommen, jedoch im Rahmen der bisherigen Auswahlpraxis geprüft werden mussten.

Mit der relativ stärkeren Zunahme der Gesamtbewerberzahlen im Vergleich zu den Zulassungen hat dementsprechend auch die Erfolgswahrscheinlichkeit für jeden Bewerber seit 2009 von Jahr zu Jahr abgenommen; lediglich 2013 bildet durch die erstmals gesunkene Anzahl eine Ausnahme. Während also 2009 noch jeder Dritte eine Zulassung erhalten hatte, war es 2013 nur noch gut jeder Vierte; 2012 sogar nur noch jeder Fünfte. Dass sich die Zulassungszahlen – bei unveränderter Studierendenzahl von 150 – über die Jahre ebenso gesteigert haben, ist bedingt durch die Verringerungen der Bewerberrückmeldequoten. 2008 war die WWU Münster noch eine der ersten Universitäten, die einen Masterstudiengang anbot; inzwischen haben andere Hochschulen nachgezogen. Die Folge: Je größer das Angebot an Studiengängen wurde, desto mehr Absolventen konnten sich beispielsweise aus individuellen Studienprofilgründen für andere Hochschulen oder aus Gründen der Orts- und Familienverbundenheit für den Verbleib an der Hochschule des Bachelorabschlusses entscheiden. Im Vergleich zum Auswahlverfahren 2009 musste die WWU Münster 2013 deshalb mit 120 Zulassungen mehr planen, um die angestrebte Jahrgangsgröße ohne Nachrückverfahren sicherzustellen. Auf Grundlage von Tabelle 5 wird die Bedeutung der Rückmeldequoten für das Auswahlverfahren noch einmal detaillierter behandelt.

Zeilen zwei bis fünf der Tabelle 2 zeigen, wie sich die bisher betrachteten Gesamtzahlen auf die vier Schwerpunkte des Masters „Betriebswirtschaftslehre“ verteilen. Im Durchschnitt vereinen die Majors Management (33,70%) und Marketing (28,31%) mehr als 60% aller Bewerbungen auf sich, Accounting und Finance folgen mit 21,31% beziehungsweise 16,68%. Der anschließende Vergleich zwischen Bewerbern von Universitäten und Fachhochschulen sowie Berufsakademien zeigt ein Verhältnis von durchschnittlich gut zwei Drittel (67,95%) zu knapp einem Drittel (32,05%), deutschlandweite Studierendenzahlen der „Wirtschaftswissenschaften“ des Wintersemesters 2012/2013 hingegen ein Verhältnis von 47,19% zu 52,81% (BMBF 2013a und b). In Verbindung mit den in Tabelle 7 nach Hochschularten getrennt dargestellten durchschnittlichen Bachelorabschlussnoten sowie den zugehörigen Standardabweichungen wird deutlich, dass sich, im Gegensatz zu der größeren Notenbandbreite der Uni-Absolventen, lediglich die sehr guten FH-/BA-Absolventen bewerben, maßgeblich beeinflusst durch die zu erfüllenden Zugangskriterien und die erwarteten Zulassungschancen.

Die jeweiligen Zulassungsquoten gehen hingegen deutlich auseinander. So wurden seit 2009 (bei starken Schwankungen) im Schnitt 33,02% aller Universitätsabsolventen, die sich für den Master beworben haben, angenommen; bei Fachhochschul- und Berufsakademieabsolventen sind es lediglich 10,79%. Für die Gesamtmenge der Zugelassenen bedeutet dies ein Verhältnis von knapp sieben Universitätsabsolventen (6,94) je einem FH/BA-Absolventen, wobei sich dies in den vergangenen drei Auswahlverfahren stetig zugunsten der FHs/BAs entwickelt hat. Gründe hierfür liegen unter anderem darin, dass über die Jahre hinweg eine verstärkte Ausrichtung zum Universitäts-Master und dessen Zugangs- und Zulassungskriterien seitens dieser Bewerber (Auslandserfahrung, Praktika, Sprachzertifikate) sowie ihrer Hochschulen (insbesondere Erhöhung der Credit Points in den Bereichen Volkswirtschaftslehre, Statistik und Mathematik im eigenen Curriculum) stattgefunden hat.

Tabelle 3 thematisiert die für jede Hochschule wichtige Frage, inwieweit die „eigenen“ Bachelorkandidaten nach ihrem Abschluss ein Masterstudium an derselben Hochschule weiterführen können. Im Einzelnen werden jeweils die Anzahl an Zulassungen, Bewerbungen und die

daraus resultierende Quote für die Gesamtzahl aller WWU-Bachelorabsolventen sowie für die Abschlüsse „Betriebswirtschaftslehre“ und „Sonstige“ angegeben.

	2009	2010	2011	2012	2013
Gesamt	97 / 119 81,50%	119 / 210 56,67%	114 / 276 41,30%	113 / 195 57,95%	92 / 140 65,71%
BWL	85 / 101 84,16%	106 / 146 72,60%	106 / 146 72,60%	105 / 164 64,02%	86 / 118 72,88%
Sonstige	12 / 18 66,67%	13 / 64 20,31%	8 / 130 6,12%	8 / 31 25,81%	6 / 22 27,27%

Tabelle 3: Deskriptive Statistiken zu Bewerbungen und Zulassungen hochschuleigener Bachelorabsolventen für den Master „Betriebswirtschaftslehre“ der WWU

Mit den steigenden Bachelor-Absolventenzahlen an der WWU wuchs auch die Anzahl der Bewerber aller Fächer stetig, von 119 (2009) auf 276 (2011), wobei die Wachstumsraten – bei niedrigerem absoluten Niveau – für die sonstigen Studienfächer wesentlich höher lagen. Dieser Gesamteffekt wurde maßgeblich getrieben durch die hohen Annahmequoten für Münsteraner in den jeweils vorangegangenen Jahren 2009 (81,51%) und 2010 (56,67%), welche vornehmlich bedingt waren durch die zu diesem Zeitpunkt allgemein geringen Bewerberzahlen und dem zu einem Großteil relativ niedrigeren Gesamt-Qualifikationsniveau (insbesondere bei der Abiturnote und den „Sonstigen Qualifikationen“) „Standortfremder“. Es zeigt sich jedoch, dass die Betriebswirtschaftslehre-Absolventen maßgeblich für diese hohen Annahmequoten verantwortlich waren (Durchschnitt: BWL 78,38%; Sonstige 43,49%).

Mit der allgemeinen Zunahme der Masterbewerbungen von Absolventen anderer Standorte (insbesondere der Universität Köln), dem insgesamt ansteigenden Qualifikationsniveau und der von außen vorgegebenen Stärkung des Auswahlkriteriums Bachelornote (in Verbindung mit den neu eingeführten Credit Points-Faktoren) sowie der daraus resultierenden Schwächung des Einflusses von Abitur und „Sonstigen Qualifikationen“ wurden 2011 hingegen nur noch 41,30% der Münsteraner (konstante 72,60% bei der BWL, dagegen 6,12% bei den anderen Studiengängen) zugelassen; auch stellten sie im Gegensatz zu den beiden Jahren davor (im Schnitt 31,20%)

nur noch 24,20% des Gesamtjahrgangs der Zugelassenen. In Folge dessen sanken 2012 und 2013 die Bewerberzahlen aller Münsteraner Bachelorabsolventen auf gut die Hälfte, wobei dieser Effekt maßgeblich auf die sonstigen Studienabschlüsse (von 130 auf 22 Bewerber) zurückging. Diejenigen Nicht-BWL-Absolventen, welche 2009 und 2010 noch eine Zulassung bekommen hätten, jedoch nun durch die allgemeine Anhebung des Qualifikationsniveaus und der Veränderungen der Kriterien(-Gewichtungen) absehbar keine Chancen mehr besaßen, orientierten sich ab 2012 offensichtlich wieder verstärkt in Richtung des eigenen Abschlussfaches oder anderer Hochschulen mit besseren Erfolgsaussichten. Bei den BWL-Absolventen hingegen hat die Einführung des NC von 2,59 zum Verfahren 2013 zu einem Bewerberrückgang von 164 auf 118 geführt. Seitdem ist die Zulassungsquote in Relation zu allen Bewerbungen auch wieder auf 65,71% in 2013 gestiegen, wobei gut 73% aller sich bewerbenden BWL-Absolventen aus Münster ihren Master an derselben Universität weiterführen konnten.

4.2 Entwicklungen der Zusammensetzungen der Masterauswahljahrgänge nach Bachelorstudiengang

Die Zusammensetzung der einzelnen Jahrgänge des Masters „Betriebswirtschaftslehre“ der WWU nach Bachelorstudiengang zeigt Tabelle 4.

	2009	2010	2011	2012	2013
BWL	72,52%	77,10%	71,12%	71,53%	71,13%
VWL	2,55%	1,32%	1,49%	1,91%	0,93%
Wirtschaftswissenschaften	13,74%	16,58%	17,62%	14,83%	16,86%
International Business	2,88%	1,58%	5,31%	8,37%	8,08%
Sonstiges	8,31%	3,42%	4,46%	3,36%	3,00%
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%

Tabelle 4: Verteilungen der Zulassungen für den Master „Betriebswirtschaftslehre“ der WWU nach Bachelorstudiengang

Hierbei wird deutlich, dass der Bachelorabschluss „Betriebswirtschaftslehre“ mit durchgehend über 70% (durchschnittlich 72,68%) des Zulassungsjahrgangs die überwiegende Mehrheit aller Studiengänge ausmacht; bei Einbezug der „International Business“-Studiengänge ergibt sich sogar ein Durchschnitt von 77,92%. Den zweitgrößten Anteil stellen „Wirtschaftswissenschaften“-Abschlüsse mit durchschnittlich 15,93%. Reine „Volkswirtschaftslehre“ bildet hingegen nur einen sehr geringen Anteil, was vor allem bedingt ist durch die fehlenden Betriebswirtschafts-Prüfungen, die bei den entsprechenden Bewerbern zu starken Abschlägen im Bereich „Vorkenntnisse aus dem Bachelor“ führen. Die Wirtschaftswissenschaften-Absolventen hingegen können diesen Effekt durch den größeren Betriebswirtschaftsteil im Studium abfedern.

Der Bereich „Sonstiges“ umfasst all diejenigen Zugelassenen, deren Studiengänge nicht den oben beschriebenen vollständig zuzuweisen sind. Das betrifft allerdings in der Regel Bachelor, welche zumindest einen allgemeinen Wirtschaftsbezug oder ein betriebswirtschaftliches Nebenfach haben oder einen Top 10-Nachweis in Verbindung mit betriebswirtschaftlicher Berufserfahrung vorweisen können. Hierzu gehören in den betrachteten Jahrgängen die Abschlüsse Wirtschaftspädagogik, Wirtschaftsmathematik, Tourismus, Medien- und Kommunikationswissenschaft, Sportökonomie, Economics & Law, Gesundheitsökonomie, Wirtschaftsinformatik, Physik, Rechtswissenschaften, Soziologie, Maschinenbau und Psychologie. Der Anteil der Zugelassenen aus diesen Bereichen hat sich seit 2009 von 8,31% auf 3,00% verringert. Insbesondere in den Jahrgängen 2008 und 2009, als es an ausreichend vielen Erstjahrgängen der Betriebswirtschaftslehre – vornehmlich von Universitäten – mangelte und die Auswahlkriterien noch keinen so starken Fokus auf die Bachelornote und die fachspezifischen Vorkenntnisse legten, war eine Zulassung für Nicht-Wirtschaftsabsolventen relativ gesehen eher möglich. Seitdem bilden diese Studiengänge nur noch einen sehr geringen Anteil am Jahrgang, so dass die allgemeine fachspezifische Bandbreite des Masterjahrgangs sich kontinuierlich verringert und auf (Betriebs-)Wirtschaft konzentriert. Es zeigt sich also, dass der in Verbindung mit Tabelle 3 beschriebene Effekt an der WWU auch bei Betrachtung aller Zugelassenen – über die hochschulinternen Fälle hinaus – auftritt.

4.3 Entwicklungen der Zusammensetzungen der Masterauswahljahrgänge nach Hochschulstandorten

Tabelle 5 stellt jahrgangswise die zehn Hochschulen mit den jeweils für den Master „Betriebswirtschaftslehre“ der WWU am häufigsten zugelassenen Bewerbern (Anzahl in Klammern) dar. Grundsätzlich sind die hochschulindividuellen Bewerber- und Zulassungszahlen sowohl von sich über die Zeit verändernden Zulassungsbedingungen abhängig als auch durch elementare Entscheidungskriterien seitens der Absolventen geleitet.

	2009	2010	2011	2012	2013
(1)	Uni Münster (97)	Uni Münster (119)	Uni Münster (114)	Uni Münster (113)	Uni Münster (92)
(2)	Uni Frankfurt/M. (23)	Uni Köln (26)	Uni Köln (69)	Uni Köln (42)	Uni Köln (57)
(3)	Uni Mannheim (20)	Uni Frankfurt/M. (24)	Uni Mannheim (20)	Uni Frankfurt/M. (21)	Uni Frankfurt/M. (20)
(4)	Uni Eichstätt-Ingolstadt (13)	Uni Mannheim (16)	Uni Frankfurt/M. (20)	Uni Mannheim (17)	FH Münster (13)
(5)	Uni Passau (10)	Uni Eichstätt-Ingolstadt (14)	LMU München (14)	LMU München (11)	Uni Bayreuth (13)
(6)	Uni Hohenheim (8)	Uni Bayreuth (12)	Uni Duisburg-Essen (14)	FH Münster (11)	Uni Mainz (13)
(7)	LMU München (8)	LMU München (12)	Uni Eichstätt-Ingolstadt (11)	Uni Göttingen (10)	Uni Düsseldorf (12)
(8)	Uni Lüneburg (7)	Uni Hohenheim (9)	FH Münster (10)	Uni Erlangen-Nürnberg (10)	Uni Mannheim (11)
(9)	FH Münster (6)	Uni Passau (9)	Uni Hohenheim (9)	Uni Tübingen (10)	Uni Bielefeld (10)
(10)	Uni Göttingen (6)	FH Münster (8)	Uni Mainz (9)	RWTH Aachen (9)	Uni Eichstätt-Ingolstadt (10)

Tabelle 5: Verteilungen der Zulassungen für den Master „Betriebswirtschaftslehre“ der WWU nach Hochschulstandorten (Top 10)

In den ersten Auswahljahren 2009 und 2010 waren es vor allem die Hochschulen, welche frühzeitig erste Bachelorabsolventenjahrgänge vorweisen konnten, die sowohl mehr Bewerber als auch mehr Zugelassene stellten; mit der allgemeinen Zunahme der Bewerberzahlen verloren sie

aber relativ am Gesamtjahrgang. So zeigt das Beispiel der Universität Köln, welche 2009 zunächst noch keine Absolventen hatte, ab 2010 jedoch sehr hohe Zulassungsanteile aufwies, wie solch ein Verdrängungswettbewerb zulasten anderer Hochschulen ablief. Ebenso führen die sich von Auswahlverfahren zu Auswahlverfahren ändernden Kriterien(-Gewichtungen) dazu, dass einzelne Hochschulen im Bereich „Vorkenntnisse aus dem Bachelor“ relativ auf- bzw. abgewertet werden, was sich dementsprechend auch auf die Zulassungszahlen auswirkte. Insbesondere Hochschulen mit hohem Volkswirtschafts-, Mathematik- und Statistik-Anteil im Grundlagenteil des Bachelors profitieren von der Einführung der Credit Points-Faktoren in 2011, da ihre in der Regel schlechteren durchschnittlichen Abschlussnoten somit relativiert werden.

Allgemein zeigen Daten und Erfahrungswerte der vergangenen Auswahlverfahren, dass – abgesehen von der inhaltlichen Konzeption des Studiengangs – insbesondere die von den Studierenden wahrgenommene Reputation der WWU Münster als Master-Studienort im Vergleich zur vorangegangenen Bachelor-Hochschule – vornehmlich widergespiegelt in praxisseitigen Hochschulrankings,¹⁷ durch die sich die zukünftigen Absolventen ein gesteigertes Interesse der Unternehmen an ihnen erhoffen – entscheidenden Einfluss auf die Hochschulattraktivität und folglich auf die Entscheidung für eine Bewerbung hat (Dilger und Ehrmann 2011: 5).¹⁸ Die Absolventen bewerten also, ob sie mit der anvisierten Zulassung und dem darauffolgenden Studium ihr individuell eingeschätztes Ausbildungsniveau mindestens halten oder sogar steigern können. Des Weiteren spielen aber auch persönliche, soziale Gründe (Familie, Freundeskreis, Partner, Nebentätigkeit) – maßgeblich abbildbar über die geographische Distanz der Bachelor-Hochschule, dem bisherigen Lebensmittelpunkt, zu Münster – eine bedeutende Rolle. Da der Studienaufbau des Masters „Betriebswirtschaftslehre“ der WWU einen Auslandsaufenthalt (mit dementsprechender Anrechnung der dort erbrachten Leistungen) im dritten Semester unterstützt und das vierte Semester vollständig aus der (ortsungebundenen) Masterarbeitsleistung besteht,

¹⁷ Siehe hierzu beispielsweise das Hochschulranking der Wirtschaftswoche, welches auf Basis einer Umfrage unter Personalberatern erstellt wird; Die WWU Münster nimmt hierbei regelmäßig einen der vorderen Plätze ein, aktuell den vierten. Zusammen mit den Universitäten Mannheim, Köln, München (LMU) und Frankfurt/M. sowie der WHU Vallendar bildet die WWU Münster eine seit vielen Jahren beständige Spitzengruppe (Wirtschaftswoche 2013 und 2011).

¹⁸ Siehe Hasenberg et al. (2011: 41ff.) für eine Übersicht der unterschiedlichen Ergebnisse bestehender Studien zum Entscheidungsverhalten bei der Studiengangswahl.

ist eine Anwesenheit bei Vorlesungen und Übungen lediglich für die ersten beiden Semester notwendig. Ob also nach Zulassung zum Master für die Studierenden die Möglichkeit besteht vom bisherigen Bachelorstudienort im ersten Studienjahr täglich zu den Vorlesungen und Übungen zu pendeln und somit den bisherigen Lebensmittelpunkt beibehalten zu können oder ob aufgrund der Distanz ein Umzug nötig wird, spielt ebenso in die Entscheidung für eine Bewerbung mit rein. Aus den verschiedenen Ausprägungen dieser beiden Kriterien „Reputation“ und „Distanz“ ergibt sich somit eine Vier-Felder-Matrix mit jeweils unterschiedlichem Bewerbungsverhalten.

Die erste und zahlenmäßig größte Gruppe besteht aus den Interessenten, die sowohl durch den Hochschulwechsel eine Verbesserung der Ausbildungsqualität sowie -reputation anstreben als auch ihren bisherigen Lebensmittelpunkt aus dem Bachelor so weit wie möglich aufrecht erhalten wollen. Hierunter fallen die geographisch in der Nähe zu Münster liegenden Hochschulen Nordrhein-Westfalens und Niedersachsens, beispielsweise die Universitäten Paderborn, Göttingen, Lüneburg, Duisburg-Essen, Bochum und Düsseldorf sowie die lokalen Fachhochschulen und Berufsakademien, beispielsweise die Fachhochschulen Münster und Osnabrück. Bei den zurückliegenden Auswahlverfahren war zu beobachten, dass diese lokalen Hochschulen, insbesondere die FHs/BAs, ihre Studienverläufe (Zusammensetzung des Curriculums beziehungsweise Gewichtungen der einzelnen Module) stellenweise verstärkter an die Zugangs- und Zulassungskriterien der WWU Münster anpassen, beispielsweise in Form einer Erhöhung der Credit Points in Mathematik und Statistik. Als Folge des somit gesicherten Zugangs und einer zu erwartenden höheren Zulassungswahrscheinlichkeit stiegen die Bewerberzahlen dieser Hochschulen.

Zu der zweitgrößten Gruppe gehören die Bewerber, die eine höhere Bereitschaft zeigen für die mit dem Masterstudium erwartete Reputationsverbesserung den bisherigen geographisch weiter entfernten Bachelor-Lebensmittelpunkt aufzugeben; hierzu gehören zum Beispiel die Absolventen der Universitäten Hohenheim, Bayreuth, Eichstätt-Ingolstadt, Erlangen-Nürnberg und Hamburg.

Die Universität Köln mit vergleichbarer Reputation (Wirtschaftswoche 2013 und 2011) und lokaler Nähe stellt das Beispiel für die dritte Gruppe dar (im Verfahren 2012 mit 163 die – mit großem Abstand – meisten Bewerbungen nach Münster). Bei den Universitäten Mannheim, München (LMU) und Frankfurt/M. hingegen variiert die Distanz zur WWU; sie bilden Gruppe vier. Da beide Interessentengruppen mit einem Wechsel keine signifikanten Unterschiede zum bisherigen Ausbildungsniveau erwarten, sind die Bewerbungsgründe eher durch eine angestrebte Diversität im (zu optimierenden) Lebenslauf oder lediglich durch eine Absicherungsintention (bei eigentlicher Präferenz und erwarteter Zulassung der bisherigen Bachelorhochschule am bestehenden Lebensmittelpunkt) geprägt.

Der Vergleich der aufgeführten Hochschulen mit den Top 10 aus Tabelle 5 verdeutlicht aber auch, dass durchaus größere Diskrepanzen zwischen dem Bewerbungswunsch und der tatsächlichen Zulassung zum Master bestehen. Wobei Hochschulstandorte mit geringen Zulassungsquoten aus der Vergangenheit in der Regel sinkende Neubewerbungen nach sich ziehen; das betrifft vor allem einzelne Fachhochschulen sowie Berufsakademien. Aus Sicht der auswählenden beziehungsweise zulassenden Hochschule ist für die eigene Studienplanung jedoch die Rückmeldequote, also die Relation zwischen zugelassenen und letztlich eingeschriebenen Bewerbern, mindestens ebenso wichtig. Analog zu den Bewerberzahlen zeigen sich auch hier, neben studienfachspezifischen Kriterien wie Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten, die erwartete gesteigerte Reputation und die geographische Nähe zur Bachelorhochschule als bedeutende Entscheidungskriterien.

So lagen die Rückmeldequoten 2012 (bei durchschnittlich 37,06% für alle Zulassungen exklusive der WWU-Absolventen) beispielsweise bei Bochum und Duisburg-Essen (je 50%) sowie Düsseldorf (33,33%) höher als bei Tübingen (23,1%), Eichstätt-Ingolstadt (12,5%) und Erlangen-Nürnberg (20%). Es wird deutlich, dass der Student, wenn er die Möglichkeit einer von ihm mutmaßlich wahrgenommenen Reputationsverbesserung sieht, diese eher wahrnimmt, wobei die Quote mit zunehmender Entfernung zur Bacheloruni abnimmt.

Das Niveau der Rückmeldequoten liegt für die Hochschulen mit vergleichbarer Reputation allgemein niedriger, was aller Voraussicht nach damit zusammenhängt, dass diese Absolventen Münster lediglich als Sicherheitsbewerbung wählen, letztlich aber von Anfang an von einer (recht wahrscheinlichen) Zusage ihrer eigenen Bacheloruniversität ausgehen. Bei gleicher erwarteter Reputation besitzen die sozialen Faktoren demnach einen relativ größeren Anteil an der Studienentscheidung. Der Distanz-Effekt (Köln: 23,8%; LMU: 18,18%; Frankfurt/M.: 14,3%) ist jedoch auch bei diesen Gruppe zu beobachten.

Köln ist hierbei ein besonderer Fall für das Auswahlverfahren der WWU, da es aus Bewerber-sicht die wichtigste Studienwahlalternative darstellt; laut einer hochschulinternen Umfrage zum Auswahlverfahren 2012 haben über 50% der Zugelassenen, die an der Umfrage teilgenommen haben (Rücklaufquote 53%) und sich anschließend nicht in Münster eingeschrieben haben, ihr Studium stattdessen in Köln aufgenommen. Die das Auswahlverfahren begleitenden Interdependenzen zwischen Münster und Köln sind demnach sehr groß, was die Zulassungszahlen Kölner Bewerber an der WWU 2010-2012 verdeutlichen. Im Auswahlverfahren der Universität Köln 2010 wurde maßgeblich über einen NC zugelassen. Die sehr hohen Bewerberzahlen in Verbindung mit der verhältnismäßig schlechteren allgemeinen Notenvergabe der Universität Köln führten dazu, dass sogar hochschuleigene Absolventen, welche zu den besten 20% des Jahrgangs gehörten, keine Zulassung erhielten (Dörnfelder 2010; Kufer 2010). Für die WWU Münster bedeutete dies nicht nur, dass sich 2010 eine unerwartet hohe Rückmeldequote bei zugelassenen Kölnern einstellte, sondern auch, dass 2011 fast drei Mal so viele Kölner Bewerbungen eingingen und gleichzeitig mehr als 2,5-fach so viele – bei als sehr gering eingeschätzter Rückmeldequote – davon zugelassen wurden. Erst seit 2012 haben sich Bewerberzahlen und Rückmeldequoten aus Köln wieder auf ein stabiles, prognostizierbares Niveau eingependelt.

Tabelle 5 zeigt darüber hinaus, dass im Durchschnitt 61,82% der Zugelassenen pro Jahrgang von zehn Hochschulen gestellt werden; der Rest verteilt sich auf viele unterschiedliche Standorte, welche jeweils lediglich zwei oder drei Zulassungen vorweisen. Im Auswahlverfahren 2012 wurden beispielsweise die „übrig gebliebenen“ 39,23% (164 bei insgesamt 418 Zugelassenen)

von 48 Hochschulen gestellt. Das bedeutet, dass, neben den externen Zulassungskonstanten der Universitäten Köln, Frankfurt/M., Mannheim, München sowie der FH Münster, je nach Bewerberjahrgang sowie Zusammensetzung und Gewichtung der Zulassungskriterien eine Vielzahl wechselnder Hochschulen jeweils einige wenige Kandidaten stellt, wobei ein Großteil der Bewerber und Zugelassenen lokal angesiedelt ist.

4.4 Entwicklungen der Abitur- und Bachelornoten der Masterauswahljahrgänge

Die Tabellen 6 und 7 stellen im Folgenden die durchschnittlichen Abiturnoten beziehungsweise Bachelornoten mit den jeweils zugehörigen Standardabweichungen einzelner Bewerbergruppen für den Master „Betriebswirtschaftslehre“ der WWU dar. Für 2013 liegen keine Werte vor, da das Abitur zu diesem Zeitpunkt nicht mehr als Auswahlkriterium genutzt wurde und somit auch von den Bewerbern nicht mehr angegeben werden musste.

	2009	2010	2011	2012	2013
Alle Bewerber	2,20 (0,33)	2,24 (0,32)	2,28 (0,34)	2,26 (0,36)	k.A.
Abgelehnte Bewerber	2,35 (0,32)	2,39 (0,27)	2,42 (0,31)	2,38 (0,32)	k.A.
Zugelassene Bewerber	1,89 (0,21)	1,81 (0,23)	1,86 (0,21)	1,75 (0,19)	k.A.
Zugelassene Bewerber					
Uni	1,92 (0,21)	1,84 (0,23)	1,88 (0,21)	1,75 (0,19)	k.A.
FH/BA	1,69 (0,16)	1,48 (0,11)	1,80 (0,19)	1,78 (0,20)	k.A.

Tabelle 6: Deskriptive Statistiken zu Abiturnoten ausgewählter Bewerbergruppen für den Master „Betriebswirtschaftslehre“ der WWU

Die durchschnittliche Abiturnote in den Jahren 2009 bis 2012 betrug für alle Bewerber 2,25 und für die Abgelehnten 2,39. Beide wiesen keine signifikanten Veränderungen über die Zeit auf

beziehungsweise hatten eine vergleichbare Standardabweichung (0,34 zu 0,31). Wie zu erwarten, fiel der Durchschnitt bei den zugelassenen Bewerbern mit 1,83 signifikant besser aus, ebenso betrug die Standardabweichung im Mittel nur 0,21. Im Gegensatz zu den Gesamtbewerbern beziehungsweise den Abgelehnten fand beim Abiturdurchschnitt der Zugelassenen eine Verbesserung zwischen 2009 und 2012 von 1,89 auf 1,75 statt, das heißt, mit Zunahme der Bewerberzahlen stieg das durchschnittliche Niveau der Abiturnote, welches für die Zulassung benötigt wurde. Die Notenverteilung verschob sich auf der zugehörigen Skala entsprechend nach links; dieser Effekt ging allerdings hauptsächlich auf die zugelassenen Universitätsabsolventen zurück.

	2009	2010	2011	2012	2013
Alle Bewerber	2,03 (0,37)	2,20 (0,23)	2,15 (0,21)	2,16 (0,22)	2,04 (0,19)
Abgelehnte Bewerber	2,07 (0,41)	2,30 (0,22)	2,26 (0,19)	2,25 (0,20)	2,13 (0,18)
Zugelassene Bewerber	1,95 (0,29)	1,93 (0,16)	1,84 (0,11)	1,81 (0,12)	1,77 (0,11)
Accounting	1,94 (0,21)	1,86 (0,13)	1,83 (0,12)	1,81 (0,13)	1,71 (0,10)
Finance	1,86 (0,32)	1,85 (0,14)	1,81 (0,08)	1,80 (0,11)	1,76 (0,10)
Management	2,10 (0,41)	2,04 (0,17)	1,89 (0,14)	1,80 (0,12)	1,86 (0,11)
Marketing	1,91 (0,22)	1,98 (0,17)	1,83 (0,12)	1,82 (0,12)	1,75 (0,11)
Zugelassene					
Uni	2,02 (0,28)	1,97 (0,15)	1,89 (0,11)	1,86 (0,11)	1,83 (0,10)
FH/BA	1,43 (0,07)	1,47 (0,05)	1,57 (0,06)	1,51 (0,06)	1,53 (0,08)

Tabelle 7: Deskriptive Statistiken zu Bachelorabschlussnoten ausgewählter Bewerbergruppen für den Master „Betriebswirtschaftslehre“ der WWU

Für die Bachelornoten ließ sich derselbe Effekt beobachten; auch hier fand im Zeitraum von 2010 bis 2013 eine kontinuierliche Verbesserung der Durchschnittsnote statt,¹⁹ allerdings sowohl für Gesamtbewerber (-7,27%) als auch für Abgelehnte (-7,39%) und Zugelassene (-8,29%). Die im Vergleich wesentlich geringere Standardabweichung der zugelassenen Bewerber belegt zusätzlich, dass für den Master kaum noch eine Notenbreite auf diesem hohen Notenniveau existierte. Die Differenzierung nach Masterschwerpunkten sowie die Betrachtung der Universitätsabschlüsse bestätigen diesen Eindruck; lediglich die FH/BA-Durchschnittsnoten waren konstanter.

¹⁹ Das Auswahljahr 2009 bildet hierbei eine Ausnahme, welche bedingt ist durch die im Vergleich zu den folgenden Verfahren stark abweichende Bepunktung im Bereich „Vorkenntnisse aus dem Bachelor“, die auf den studienrelevanten Basiskenntnissen und nicht auf der Abschlussnote basierte.

5. Diskussion und Fazit

Die für die deutschen Hochschulen im Allgemeinen und die WWU im Speziellen im Rahmen der Bologna-Reform gewonnene Autonomie bei der Studierendenauswahl erweist sich beim Master als kompliziertes Taktieren zwischen hochschulspezifischen Auswahlzielen, rechtlichen Rahmenbedingungen und der Entwicklung der Bewerberqualifikationen. Während seitens der WWU über die Jahre grundsätzlich versucht wurde, gegen Klageverfahren „resistente“ Kriterienkataloge sowie Zugangs- und Zulassungsordnungen zu konzipieren, welche gleichzeitig noch die anvisierte Auswahl der für das Studium geeignetsten Studierenden, die möglichst schnell und erfolgreich abschließen, berücksichtigen sollten, sind es vor allem die externen Faktoren „Gerichtsentscheidungen“ und „Studierendenqualität“, welche die Veränderungen über den eigenen Einflussbereich hinaus maßgeblich geprägt haben.

Wie gezeigt steigt die Anzahl der Masterbewerber seit Jahren stetig und wird durch den doppelten Abiturientenjahrgang 2013 ab 2016 einen zusätzlichen Schub erfahren. Bereits jetzt ist eine allgemeine Steigerung der durchschnittlichen Qualifikation der aus WWU-Sicht für den Master relevanten Bewerber zu beobachten. Diese schlägt sich nicht nur in den dargestellten, über die allgemein zu beobachtende Noteninflation hinausgehenden (Schäfer 2013; Wissenschaftsrat 2012) verbesserten Abitur- und Bachelornoten, sondern auch in den sonstigen Qualifikationen nieder. Im Wettbewerb um die knappen Masterplätze versuchen die Bachelorstudierenden sich qualifikatorisch möglichst breit und gut aufzustellen, was in der aktuellen Entwicklung dazu führt, dass ein großer Teil mittlerweile mehrere (internationale) Praktika, Englisch-Sprachtests sowie soziales/hochschulpolitisches Engagement aufweisen kann. Somit wird es für Münster zunehmend schwieriger differenzierende Kriterien mit hoher Varianz zu finden, die bei der Auswahl helfen können.²⁰

Dies wird zusätzlich dadurch erschwert, dass das Hochschulrahmengesetz sehr unpräzise ist in der Benennung beziehungsweise Ausgestaltung der möglichen Kriterien, wie „Motivation“ oder

²⁰ Siehe hierzu und im Folgenden auch Ehrmann und Meiseberg (2013).

„Berufserfahrung“, was dementsprechend eine Grundlage für Klageverfahren durch nicht zugelassene Bewerber bietet. Ein Ausgleich der hochschulindividuellen Notengebungsunterschiede beziehungsweise des Wechsels von Hochschulort und -typ wurden hingegen von rechtlicher Seite bereits vorab ausgeschlossen. Die nach jedem Auswahlverfahren regelmäßig auftretenden Klagen bringen für die Hochschule jedoch weder größere Klarheit noch eindeutige Handlungsempfehlungen, die helfen könnten, den Kriterienkatalog dauerhaft rechtlich abgesichert zu gestalten und so den Auswählerfolg über eine große Kriterienvarianz sicherzustellen. Stattdessen entsteht eine Situation, in der sich das Gericht „bei Urteilen genau bis zu dem Wort der jeweiligen Zulassungsordnung vorwagt, an der formelle juristische Kritik ansetzen kann. Bei der nächsten Klage geht es zwei Sätze weiter, ohne dass die Hochschule wüsste, in welche Richtung sie die Zulassungsordnung zu verbessern hätte“ (Ehrmann und Meiseberg 2013: 5). Aus der bestehenden Rechtsunsicherheit, einer tendenziell bewerberfreundlichen Rechtsprechung und einem Markt, der sich in relativ kurzer Zeit auf diese Art von Klageverfahren spezialisiert hat (in Münster laufen alle Klagen gegen die Masterauswahl in BWL mittlerweile über eine einzige Kanzlei), folgen von Jahr zu Jahr steigende Klagezahlen. Daraus folgte auch eine Änderung des Umgangs der WWU mit den Verfahren. Wurde in den ersten Jahren verstärkt auf Vergleiche gesetzt, zumal frühzeitig klar war, dass der Klagende Recht bekommen würde, so geht der Trend dahin, durch abschließende Urteile Rechtssicherheit zu gewinnen und somit verbindliche Präzedenzfälle zu schaffen, die das Auswahlverfahren auf Dauer stabiler und weniger angreifbar machen. Vergleichbares zeigt sich auch bei anderen Hochschulen, beispielsweise bei den drei Berliner Universitäten, die seit 2010 auf externe Rechtsexpertise zurückgreifen und ihre Klagefälle auf eine spezialisierte private Anwaltskanzlei auslagern, da sich dieses Vorgehen als effizienter und erfolgreicher herausgestellt hat (Malter 2012).

So oder so entsteht dadurch aber letztlich ein sich über die Zeit ständig wiederholender Kreislauf aus „Klage – Anpassung – Klage“, welcher tendenziell, wie bereits aufgezeigt, eher zu einer weiteren extern vorgegebenen Verknappung beziehungsweise Konzentration der bei der Auswahl zur Verfügung stehenden Kriterien führt. Der immer stärker werdende Einfluss der (varianzarmen) Bachelornote sowie das komplette Verschwinden ganzer Kriterien, wie zum

Beispiel des Abiturs, zeigen erste Ansätze einer Entwicklung, welche an anderen Hochschulen bereits abgeschlossen ist.

So setzen immer mehr Hochschulen nur noch auf die Bachelornote in Kombination mit Studierfähigkeitstests, etwa die HU Berlin oder die Universität Mainz, welche ihre Masterbewerber alleinig im Verhältnis 51% (Bachelornote) zu 49% (Studierfähigkeitstests: GMAT beziehungsweise TM-WISO) auswählen (HU Berlin 2014, Universität Mainz 2013). Sowohl die langjährigen Erfahrungen im US-amerikanischen Hochschulsystem (beispielsweise beim „Scholastic Assessment Test“ für den Bachelor oder dem „Graduate Management Admission Test“ für das Masterstudium) und durch Studien nachgewiesene Validität (Kuncel, Credé und Thomas 2007; Heine et al. 2006: 22f.) als auch die standardisierte, zentralisierte Erhebung²¹ und die juristische Sicherheit begünstigen deren Einbindung in ein Auswahlverfahren und erklären ihre wachsende Popularität in Deutschland. Mit den hohen Bewerberzahlen an der WWU sowie der sich allgemein verstärkenden Homogenität der sonstigen Bewerberqualifikationen, stellen sich diese Entwicklungen jedoch als wenig erstrebenswert dar. Zum einen können durch Studierfähigkeitstests und Bachelorabschlüsse, mit all ihren bekannten Notengebungsunterschieden nicht alle studienerefolgssteigernden Faktoren vollständig abgedeckt werden. Zum anderen bieten diese Zugangsmodalitäten den Bewerbern ausreichend Möglichkeiten der aktiven strategischen Steuerung des Masterzugangs: „Als Studierender am besten an der FH beginnen und in den Master durch die Hintertür; ans Abi getrost verhalten herangehen“ (Ehrmann und Meiseberg 2013: 6). Bei Berücksichtigung der etwa beim GMAT umfangreich vorhandenen Vorbereitungsliteratur sowie angebotenen Übungsseminare, mit denen zu einem gewissen Teil ein (finanziell abhängiger) antrainierbarer Mindest-Testerfolg einhergeht (Tarazona 2006: 71), ist die Verwendung des Ergebnisses lediglich als Zugangskriterium in Form eines Mindestpunktwerts gegebenenfalls geeigneter (Schwertfeger 2012, Mohr 2004). Die Zulassung wäre dann aber wieder allein von

²¹ Der GMAT wird beispielsweise zentral in mehreren deutschen Großstädten geprüft. Ähnlich wie bei einem „Test of English as a Foreign Language“, legt der Kandidat die Klausur einmalig ab und bewirbt sich dann übergreifend bei allen Universitäten. Je einheitlicher solch eine Fähigkeitstestetablierung in Deutschland stattfindet, umso geringer ist der Aufwand für Studierende und Hochschule. Die Universität Hamburg hat jedoch bereits einen eigenen Test (TM-WISO) konzipiert, welcher von der Universität Köln bereits übernommen wurde, eine gewisse sich noch einstellende Heterogenität ist also zu erwarten (ITB Consulting GmbH 2014).

der Bachelornote abhängig, was indirekt Hochschulen mit besserer Notengebung – hauptsächlich die Fachhochschulen und Berufsakademien – bevorteilt.²² Wenn diese (insbesondere lokalen) Fachhochschulen darüber hinaus die eigenen Studiengänge konsequent stärker an den Zugangshürden ausrichten, setzt sich die betroffene Hochschule schnell der Gefahr aus, weder die Bewerberqualifikationen bewerten zu können (die Qualifikation wird dann lediglich festgestellt), noch vollständigen Einfluss auf das Auswahlverfahren zu haben. In Anbetracht dessen sowie des dargestellten gerichtlich vorgegebenen Standardisierungszwangs kann es in dem Fall zukünftig das „kleinere Übel“ darstellen, die schwindende Aussagekraft der Bachelorabschlussnoten durch die kombinierte Nutzung mit Studierfähigkeitstests ansatzweise zu kompensieren.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die im aktuellen Zulassungsverfahren zum Master „Betriebswirtschaftslehre“ an der WWU Münster genutzten Auswahlkriterien „Vorkenntnisse aus dem Bachelor“, „Sonstige Qualifikationen“ und „Motivation“ in ihrer jeweiligen Instrumentalisierung eine große Qualifikationsbandbreite bei guter Varianz aufweisen und somit bei der Auswahl der aus Fakultätssicht geeigneten Bewerber zielführend eingesetzt werden können. In Anbetracht von kontinuierlich steigenden Bewerberzahlen sowie einer immer größer werdenden Homogenität der Hochqualifizierten ist von einer Kriterienverringering beziehungsweise -fokussierung abzuraten. Die verwendeten Zugangskriterien wie NC und fachbezogene Mindest-Credit-Points haben darüber hinaus eine wichtige Signalwirkung für relativ nicht ausreichend qualifizierte Bewerber. Die bisher bestehende erfahrungsbedingte rechtliche Stabilität des Zugangs- und Zulassungsverfahrens sollte weiter vorangetrieben werden, um so größere Sicherheit bei der Verwendung der aktuellen Kriterien beziehungsweise der operativen Vorgehensweise während der Verfahren zu erhalten.

²² Im Durchschnitt (Auswahljahre 2009 bis 2013) liegen die Bachelornoten aller Fachhochschulen und Berufsakademie-Bewerber bei 1,94; die Universitäts-Bewerber hingegen liegen bei durchschnittlich 2,20.

6. Literatur

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013a): Studierende an Fachhochschulen nach Fachsemestern, Hochschulse mestern und den 15 am stärksten besetzten Studienbereichen im Wintersemester 2012/2013, <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.5.29.html>.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013b): Studierende an Universitäten und Kunsthochschulen nach Fachsemestern, Hochschulse mestern und den 15 am stärksten besetzten Studienbereichen im Wintersemester 2012/2013, <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.5.26.html>.
- Brandstätter, H. und Farthofer, A. (2003a): Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg, *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 47 (3): 134-145.
- Brandstätter, H. und Farthofer, A. (2003b): Erste Prüfungen – Weiterer Studienerfolg, *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50 (1): 58-70.
- Daniel, H.-D. (1996): Korrelate der Fachstudiendauer von Betriebswirten – Ergebnisse einer Absolventenbefragung an der Universität Mannheim, *Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Ergänzungsheft 1*: 95-116.
- Deidesheimer Kreis (1997): Hochschulzulassung und Studieneignungstests – Studienfeldbezogene Verfahren zur Feststellung der Eignung für Numerus-clausus- und andere Studiengänge, Göttingen 1997.
- Dell'mour, R. und Landler, F. (2002): Akademische Grade zwischen Traum und Wirklichkeit – Einflussfaktoren auf den Studienerfolg, Wien 2002.
- Dilger, A. und Ehrmann, T. (2011): Die Universität in Circes Bordell, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 23.03.2011, Nr. 69: 5-6.
- Dörnfelder, A. (2010): Das Master-Desaster – Wenn der Abschluss an der Top-Uni zum Nachteil wird, *Handelsblatt*, 26.08.2010, <http://www.handelsblatt.com/politik/nachrichten/das-master-desaster-wenn-der-abschluss-an-der-top-uni-zum-nachteil-wird;2642789;0>.

- Ehrmann, T. und Meiseberg, B. (2013): Autonomie in Halbtrauer, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 17.07.2013, Nr. 163: 5-6.
- Fries, M. (2002): Abitur und Studienerfolg – Welchen „Wert“ hat das Abitur für ein erfolgreiches Studium?, Beiträge zur Hochschulforschung, 24 (1): 30-51.
- Gale, D. und Shapley, L. (1962): College Admissions and the Stability of Marriage, American Mathematical Monthly, 69 (1): 9-15.
- Hasenberg, S., Schmidt-Atzert, L., Stemmler, G. und Kohlhaas, G. (2011): Empirische Erkenntnisse zum Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium – Welche Motive sind für die Wahl eines Masterstudiums entscheidend?, Beiträge zur Hochschulforschung, 33 (3): 40-60.
- Heine, C., Briedis, K., Didi, H.-J., Haase, K. und Trost, G. (2006): Bestandsaufnahme von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern, Hannover 2006, http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200603.pdf.
- Hell, B., Trapmann, S. und Schuler, H. (2008): Synopse der Hohenheimer Metaanalysen zur Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs und Implikationen für die Auswahl- und Beratungspraxis, Schuler, H. und Hell, B. (Hrsg.): Studierendenauswahl und Studienentscheidung, Göttingen u.a. 2008: 43-54.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2013): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland – Studiengänge, Studierende, Absolventen, Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2013, Bonn 2013.
- HU Berlin (2014): Bewerbungsfristen Masterstudium, <https://www.hu-berlin.de/studium/beratung/zeit>.
- Hüber, F. und Kübler, D. (2011): Vertane Chance – Warum das neue Verfahren für die Vergabe von Studienplätzen bald kommen sollte, WZBrief Bildung, Nr. 15 (April 2011), http://bibliothek.wzb.eu/wzbrief-bildung/WZBriefbildung_152011_kuebler.pdf.
- ITB Consulting GmbH (2014): Über den TM-WISO, <http://www.tm-wiso.de/de/faq.aspx>.

- Jirjahn, U. (2007): Welche Faktoren beeinflussen den Erfolg im wirtschaftswissenschaftlichen Studium?, *zfbf*, 59 (3): 286-313.
- Krempkow, R. (2008): Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit – Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen, *die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung*, 11 (1): 91-107.
- Kufer, C. (2010): Studentenzorn in Köln – Mit Note 2 zu schlecht, *Spiegel Online*, 16.08.2010, <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,711579,00.html>.
- Kuncel, N., Credé, M. und Thomas, L. (2007): A Meta-Analysis of the Predictive Validity of the Graduate Management Admission Test (GMAT) and Undergraduate Grade Point Average (UGPA) for Graduate Student Academic Performance, *Academy of Management Learning und Education*, 6 (1): 51-68.
- Leffers, J. (2010): Uni Chaos – Gericht durchlöchert die Master-Sperre, *Spiegel Online*, 18.11.2010, <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/uni-chaos-gericht-durchloechert-die-master-sperre-a-729727.html>.
- Lüpke-Narberhaus, F. (2011): Urteil zur Master-Zulassung – Die Qual der Auswahl, *Spiegel Online*, 22.12.2011, <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/urteil-zur-master-zulassung-die-qual-der-auswahl-a-805455.html>.
- Malter, B. (2012): Im Gerichtssaal immatrikuliert, *Die Zeit*, 07.09.2012, <http://www.zeit.de/studium/hochschule/2012-09/masterstudium-klage-berlin>.
- Mohr, C. (2004): GMAT – Die erste Hürde, *Handelsblatt*, 09.03.2004, <http://www.handelsblatt.com/archiv/gmat-die-erste-huerde/2311798.html>.
- Moosbrugger, H. und Jonkisz, E. (2005): Studierendenauswahl durch die Hochschulen – rechtliche Grundlagen, empirische Studien und aktueller Stand, *Arbeiten aus dem Institut für Psychologie der J. W. Goethe-Universität*, Heft 1: 1-20.

- Mosler, K. und Savine, A. (2004a): Studienaufbau und Studienerfolg von Kölner Volks- und Betriebswirten im Grundstudium, Diskussionsbeiträge zur Statistik und Ökonometrie – Seminar für Wirtschafts- und Sozialstatistik Universität zu Köln, Nr. 1/04.
- Mosler, K. und Savine, A. (2004b): Studienaufbau und Studienerfolg von Kölner Volks- und Betriebswirten im Hauptstudium, Diskussionsbeiträge zur Statistik und Ökonometrie – Seminar für Wirtschafts- und Sozialstatistik Universität zu Köln, Nr. 2/04.
- NC-Werte (2014): Numerus Clausus vieler Studiengänge an deutschen Hochschulen, www.nc-werte.info.
- Neumann, M., Nagy, G., Trautwein, U. und Lüdtke, O. (2009): Vergleichbarkeit von Abiturleistungen – Leistungs- und Bewertungsunterschiede zwischen Hamburger und Baden-Württemberger Abiturienten und die Rolle zentraler Abiturprüfungen, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (4): 691-714.
- Rindermann, H. (2005): Für ein bundesweites Auswahlverfahren von Studienanfängern über Fähigkeitsmessung, *Psychologische Rundschau*, 56 (2): 127-129.
- Rindermann, H. und Oubaid, V. (1999): Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs, *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 20 (3): 172-191.
- Schäfer, A. (2013): Einser für alle, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 25.03.2013, <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/noteninflation-einser-fuer-alle-12115313.html>.
- Schuler, H. und Hell, B. (2008): Studierendenauswahl und Studienentscheidung aus eignungsdiagnostischer Sicht, Schuler, H. und Hell, B. (Hrsg.): *Studierendenauswahl und Studienentscheidung*, Göttingen u.a. 2008: 11-17.
- Schwenke, P. (2009): Ansturm auf die Masterplätze, *Die Zeit*, 06.10.2009, <http://www.zeit.de/campus/2009/06/master?page=all>.
- Schwertfeger, B. (2012): Der erste Härtetest, *Spiegel Online*, 10.02.2012, <http://www.spiegel.de/karriere/berufsleben/huerdenlauf-zum-mba-studium-der-erste-haertetest-a-814404.html>.

- Steinbacher, R. (2011): Zulassung zum Master-Studium gerichtlich erkämpft, Süddeutsche Zeitung, 11.07.2011, <http://www.sueddeutsche.de/karriere/klagen-von-studenten-zulassung-zum-master-studium-gerichtlich-erkaempft-1.1118556>.
- Stiftung für Hochschulzulassung (2013): Landesvergabebeordnungen, <http://www.hochschulstart.de/index.php?id=3320>.
- Tarazona, M. (2006): Berechtigte Hoffnung auf bessere Studierende durch hochschuleigene Studierendenauswahl? – Eine Analyse der Erfahrungen mit Auswahlverfahren in der Hochschulzulassung, Beiträge zur Hochschulforschung, 28 (2): 68-89.
- Trapmann, S. (2008): Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose – Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs, Stuttgart 2008.
- Universität Köln (2014): Termine und Fristen, <http://www.wiso.uni-koeln.de/faq-termine.html>.
- Universität Mainz (2013): Bewerbungsfristen Masterstudium, http://www.uni-mainz.de/studium/494_DEU_HTML.php#L_Bewerbungsfrist.
- Universität Mannheim (2013): Bewerbungs- und Zulassungsverfahren zum Bachelorstudiengang Betriebswirtschaftslehre, http://www.bwl.uni-mannheim.de/de/studium/bachelor_bwl/betriebswirtschaftslehre/bewerbung_und_zulassung/#c1073.
- Universität Münster (2013): Zugangs- und Zulassungsordnung für den Masterstudiengang Betriebswirtschaftslehre an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 3. Mai 2013, http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/ab_uni/ab2013/ausgabe13/beitrag_01.pdf.
- Universität Münster (2014): Bewerbungsfristen Masterstudium, <http://www.uni-muenster.de/studium/bewerbung/fristen.shtml#ma>.
- Universität Paderborn (2013): Studiengang-Details Master Betriebswirtschaftslehre, <http://www.uni-paderborn.de/studium/studienangebot/details/betriebswirtschaftslehre-master/>.

Universität Tübingen (2014): Abweichende Bewerbungsfristen Masterstudium, <http://www.uni-tuebingen.de/studium/studienorganisation/studentensekretariat/abweichende-bewerbungstermine.html>.

Universität Witten/Herdecke (2013): Zulassungsvoraussetzungen Wirtschaftswissenschaften, <http://www.uni-wh.de/studium/studieninteressierte/zulassungsvoraussetzungen/wirtschaft/>.

Vergabeordnung NRW (2008): Verordnung über die Vergabe von Studienplätzen in Nordrhein-Westfalen (Vergabeverordnung NRW – VergabeVO NRW) vom 15. Mai 2008.

Willich, J., Buck, D., Heine, C. und Sommer, D. (2011): Studienanfänger im Wintersemester 2009/10 – Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn, HIS: Forum Hochschule, 6/2011, http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201106.pdf.

Wirtschaftswoche (2011): Ranking – Die besten Unis und Fachhochschulen, Wirtschaftswoche, 01.10.2011, <http://www.wiwo.de/ranking-die-besten-unis/5784848.html>.

Wirtschaftswoche (2013): Ranking – Die besten Unis und Fachhochschulen, Wirtschaftswoche, 10.04.2013, <http://www.wiwo.de/ranking-die-besten-unis-und-fachhochschulen/8046582.html>.

Wissenschaftsrat (2012): Pressemitteilung Nummer 23, 12.11.2012, <http://www.wissenschaftsrat.de/index.php?id=1094&L>.

Wurst, L. (2012): Alle wollen Master werden, Handelsblatt, 31.07.2012, Nr. 146: 26.

II. DUMM UND FLEIBIG? DAVOR BEHÜTE UNS DER HIMMEL! – DETERMINANTEN INDIVIDUELLEN BACHELOR-STUDIENERFOLGS IM RAHMEN DER HOCHSCHULEIGENEN BEWERBERAUSWAHL

*Klug und fleißig – gibt's nicht
Klug und faul – bin ich selbst
Dumm und faul – für Repräsentationszwecke noch ganz gut zu gebrauchen
Dumm und fleißig – davor behüte uns der Himmel!*
(Charles-Maurice de Talleyrand-Périgord)

1. Abstract

Im Zuge der Bologna-Reform und der Einführung von Bachelorstudiengängen wurde deutschen Universitäten, zumindest in der Theorie, weitgehende Entscheidungshoheit hinsichtlich der Auswahl ihrer Studierenden eingeräumt. Während jedoch für die betriebswirtschaftlichen Masterstudiengänge mittlerweile umfangreiche Zulassungskriterienkataloge angelegt werden, die unter anderem Noten, praktische Erfahrungen und Studierfähigkeitstests beinhalten, entscheidet bei den Bachelorbewerbern in der Regel lediglich die Hochschulzugangsberechtigung in Verbindung mit Wartesemestern. Gegeben der im Rahmen der geltenden Anreizsysteme relativ ähnlich gelagerten Zielorientierung von Hochschulen bei der Bewerberauswahl, diejenigen Interessenten zu finden, die entsprechendes Potenzial aufweisen, den gewählten Studiengang mit guten Leistungen in der Regelstudienzeit abzuschließen, stellt sich jedoch die Frage, ob dieser alleinige Fokus auf den Schulabschluss gerechtfertigt ist oder ob ein größerer Kriterienumfang den Erfolg des Auswahlverfahrens zusätzlich steigern kann. Welche Charakteristika und Kompetenzen einen Studierenden die seit relativ kurzer Zeit existenten Bologna-Studiengänge erfolgreich durchlaufen lassen, ist im deutschen Studienraum bisher kaum erforscht. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich Hochschulen einem enormen Nachfrageüberhang nach Studienplätzen gegenübersehen, wäre eine Identifikation derjenigen Selektionskriterien, die Bewerberfähigkeiten aus der Vor-Bachelorzeit verlässlich erfassen können, für die Organisation zukünftiger

tiger Auswahlverfahren von großem Wert. In diesem Kapitel werden solche möglichen Selektionskriterien anhand der Bachelorstudierenden im Studiengang „Betriebswirtschaftslehre“ der WWU Münster erstmals in großer Bandbreite erfasst und hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit späterem Studienerfolg untersucht, um so – unter Berücksichtigung einzelner Studienabschnitte und der gesetzlichen Rahmenbedingungen – Implikationen für eine effektivere Gestaltung von Hochschulzulassungsverfahren abzuleiten.

2. Einleitung

Die sogenannte „Bologna-Reform“ zur Schaffung eines einheitlichen Europäischen Hochschulraums prägt auch noch im 16. Jahr ihres Bestehens die Veränderungen der Hochschullandschaft maßgeblich. Zu umfassend und einschneidend sind die mit der Einführung der zweigliedrigen Studienstruktur aus Bachelor und Master verbundenen Maßnahmen. Insbesondere bei der Auswahl der Studienbewerber sind die Hochschulen gefordert; aktuell sogar noch mehr, wenn man die kontinuierlich steigenden Bewerberzahlen betrachtet (HRK 2013: 20ff.; Willich et al. 2011: 21ff.), insbesondere unter Berücksichtigung der doppelten Abiturjahrgänge des Wintersemesters 2013/2014. Zwar soll der laufende „Hochschulpakt 2020“ diesem durch Kapazitätsausweitungen entgegenwirken (GWK 2013), jedoch steht er bereits jetzt massiv in der Kritik (Berthold et al. 2012). Die Betriebswirtschaftslehre als eines der größten Massenstudienfächer (HRK 2013: 9) ist hiervon besonders betroffen.

Geht es um die effektive Auswahl von Studienbewerbern, wurde den deutschen Universitäten weitgehende Entscheidungshoheit eingeräumt. Hierbei spielen nicht nur rechtliche Beschränkungen (geregelt durch das Hochschulrahmengesetz) und bildungspolitische sowie reputationsbeziehungsweise profilbildende Aspekte eine Rolle, sondern auch finanzielle Kriterien und die Verringerung von Studienabbruchsquoten beziehungsweise Hochschul- und Fachrichtungswechslern (Heine et al. 2006: 7ff.; Kersting 2005: 149; Stemmler 2005: 126; Daniel 1996: 113f.). Während jedoch für die (betriebs-)wirtschaftlichen Masterstudiengänge mittlerweile umfangreiche Zulassungskriterienkataloge angelegt werden, die unter anderem Noten, praktische Erfahrungen und Studierfähigkeitstests beinhalten,²³ werden Bachelorstudenten dieser Fachgebiete in der Regel noch genauso ausgewählt, wie es die ehemalige Zentralstelle zur Vergabe von Studienplätzen jahrzehntelang tat. So entscheidet die Note der Hochschulzugangsberechtigung in Verbindung mit Wartesemestern auch heute noch maßgeblich über den Zugang zum Bachelor (Moosbrugger und Jonkisz 2005: 2).²⁴ Zum Beispiel wählen die Universitäten

²³ Siehe hierzu Kapitel I.3.3 und IV.

²⁴ Von Härtefall-Anträgen sei hier abgesehen.

Frankfurt/M., Köln, Münster (je 80% über HZB und 20% über Wartesemester) und München (90% zu 10%) auf diese Art ihre Studierenden aus.²⁵ Aufwändigere Verfahren wie die der Universitäten Witten/Herdecke und Mannheim, welche auf weitere einzureichende Nachweise Wert legen und zusätzlich Auswahlgespräche führen,²⁶ bilden eher die Ausnahme.

Wenn es jedoch im besonderen Interesse der Hochschulen ist, dass möglichst diejenigen Bewerber den Zuschlag erhalten, die das Studium erfolgreich und schnell abschließen werden (Schuler und Hell 2008: 11), stellt sich die Frage, ob dieser alleinige Fokus auf den Schulabschluss zielführend ist oder ob weitere außerschulische Faktoren, wie Sprachkenntnisse oder Berufserfahrung, Verwendung finden sollten und wie sich deren Einfluss auf den Studienerfolg über den Studienverlauf entwickelt. Zusätzlich zu berücksichtigen sind „personeller, zeitlicher, sächlicher und organisatorisch-administrativer Aufwand“ (Heine et al. 2006: 1) bei der Erfassung von Bewerberpotenzial in Abhängigkeit von den finanziellen Möglichkeiten der Hochschule. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich Hochschulen einem enormen Nachfrageüberhang nach Studienplätzen gegenübersehen, wäre eine Identifikation derjenigen Selektionskriterien, die Bewerberfähigkeiten mit überschaubarem Aufwand erfassen und dabei trotzdem verlässlich sind (und damit rechtlich Bestand haben können), für die Organisation zukünftiger Auswahlverfahren von großem Wert.

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit folgender Fragestellung: Welche individuellen Bewerbercharakteristika haben einen hohen Erklärungswert, um eine Prognose über den akademischen Erfolg des Bewerbers zu treffen, und sind verhältnismäßig ressourcenschonend zu erfassen beziehungsweise auszuwerten, so dass die Hochschule dies leisten kann? Bislang ist für den deutschen Studienraum wenig erforscht, welche ex ante erfassbaren Charakteristika und Kompetenzen einen Studierenden die seit relativ kurzer Zeit existenten beziehungsweise vollständig implementierten Bologna-Studiengänge erfolgreich durchlaufen lassen. In der vorliegenden Studie

²⁵ Siehe hierzu NC-Werte (2014).

²⁶ Die Bewerbungsunterlagen für die Universität Witten/Herdecke beinhalten neben der Hochschulzugangsberechtigung die schriftlichen Ausführungen einzelner studiengangspezifischer Aufgaben sowie den Nachweis von Praxiserfahrung und Englischkenntnissen (Universität Witten/Herdecke 2013). Von der Universität Mannheim werden Nachweise über Einzelschulnoten, Praxiserfahrung und Englischkenntnisse eingefordert (Universität Mannheim 2013).

werden – abgeleitet aus Theorie und Praxis – mögliche Selektionskriterien anhand der Bachelorstudierenden im Studiengang „Betriebswirtschaftslehre“ der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster erstmals in großer Bandbreite jahrgangsübergreifend erfasst und hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit den späteren Studienerfolgskriterien „Note“ und „Studiendauer“ untersucht. Im Ergebnis können so – unter Berücksichtigung einzelner Studienabschnitte und der gesetzlichen Rahmenbedingungen – verschiedene Implikationen für eine effektivere Gestaltung von Hochschulzulassungsverfahren insbesondere für die Betriebswirtschaftslehre wie auch für mit ihr verwandte Fachrichtungen abgeleitet werden.

Das Kapitel gliedert sich wie folgt: Zunächst beschreibt ein Überblick den theoretischen Hintergrund sowie den aktuellen Forschungsstand, danach erfolgt die Herleitung von Hypothesen. Im Anschluss wird der Datensatz vorgestellt. Der fünfte Abschnitt befasst sich mit der empirischen Methodik, nachfolgend werden Untersuchungsergebnisse präsentiert. Das Kapitel schließt mit einer Diskussion der wichtigsten Resultate, den sich daraus ergebenden Implikationen sowie einem Fazit ab.

3. Theoretischer Hintergrund und Hypothesen

3.1 Studienerfolg

Der Erfolg von Studienbemühungen wird in der bestehenden Literatur auf unterschiedliche Art und Weise erfasst (Merker 2009: 74ff.; Rindermann und Oubaid 1999). Die Mehrheit der Studien bezieht sich aber auf Studiennoten und/oder Studiendauer (Hell, Trapmann und Schuler 2008: 44; Kersting 2005: 149; Rindermann und Oubaid 1999: 175). Die betrachteten Noten werden entweder am Ende des Studiums (Merker 2009; Mosler und Savine 2004b) oder nach Abschluss eines Teilabschnitts, zum Beispiel dem (damaligen) „Vordiplom“ (Jirjahn 2007; Mosler und Savine 2004a) oder der „Assessmentphase“ im Bachelor (Erdel 2010), erhoben. Die Länge des Studiums wird in der Regel einheitlich über die Zahl der Semester gemessen, entweder aggregiert (Jirjahn 2007; Mosler und Savine 2004a und b; Daniel 1996) oder als positive/negative Abweichung von der Regelstudienzeit (Jirjahn 2007). Weitere abhängige Studienerfolgsvariablen stellen unter anderem das grundsätzliche Erreichen des Studienabschlusses (Wenzig und Bacher 2003; Dell‘mour und Landler 2002), der vorzeitige Abbruch oder Wechsel als Nichterfolg (Heublein et al. 2009; Blüthmann, Lepa und Thiel 2008; Brandstätter, Grillich und Farthofer 2006), die subjektive Studienzufriedenheit (Brandstätter und Farthofer 2003a) oder ein anschließender Berufseinstieg (Merker 2009; Rindermann und Oubaid 1999: 175) dar.

Für die vorliegende Studie sei „Studienerfolg“ vornehmlich als Studienleistung (das heißt Noten) und -dauer (Semesteranzahl sowie allgemein die Einhaltung der Regelstudienzeit) definiert, da diese Größen im Kontext der Bewerberauswahl, welche zu erfolgreichen beziehungsweise schnell studierenden Absolventen führen soll, zentral relevant sind. Größen wie „Studienzufriedenheit“ und „Berufseinstiegserfolg“ setzen andere Fragestellungen voraus.

3.2 Studienerfolgsdeterminanten

Das Hochschulrahmengesetz fungiert in Deutschland als allgemeine Vorgabe der für die Studienzulassung erlaubten Auswahlkriterien, wobei die darauf aufbauende detaillierte Ausgestaltung den Bundesländern obliegt. Grundsätzlich können folgende Maßstäbe angesetzt werden (HRG §32, Absatz 3):

- i. Note eines zum Erststudium berechtigenden Schulabschlusses (in Verbindung mit HRG §27, Absatz 2) sowie „gewichtete Einzelnoten“
- ii. Resultat eines Tests zur Erfassung der Studieneignung
- iii. Abgeschlossene Ausbildung beziehungsweise Berufserfahrung
- iv. Erkenntnisse über Motivation und Entscheidungsgrundlagen des Bewerbers anhand eines Auswahlgespräches mit der Hochschule
- v. Eine Verknüpfung der Punkte (i) bis (iv)

Darüber hinaus denkbare Aspekte wie eine Relativierung der Abiturnote nach Bundesländern oder Schulformen (zum Beispiel Gymnasium, Gesamtschule oder Berufsschule) werden gänzlich ausgeschlossen. Ebenso werden soziale Determinanten der Bewerber wie Alter, Nationalität oder Geschlecht nicht beachtet. Die bestehenden Maßstäbe zeichnen sich darüber hinaus an entscheidenden Stellen durch ungenaue Formulierungen aus. So ist unklar, was genau als „Berufserfahrung“ gilt und wie sie erhoben werden soll sowie nach welchen Maßstäben die „Motivation“ des Bewerbers in einem Auswahlgespräch erfasst werden könnte. Ebenso gibt es keinerlei Vorgaben für Gewichtungen bei einer kombinierten Verwendung der einzelnen Kriterien.

Die allgegenwärtige Fokussierung der betriebswirtschaftlichen Bachelorstudiengänge auf die Abiturnote (in Verbindung mit Wartesemestern) als maßgebliches Zugangskriterium hat vor allem historische Gründe.²⁷ Zum einen hat sich diese Vorgehensweise durch die langjährige Praxis der ZVS bewährt, und zum anderen belegen empirische Untersuchungen, dass die Abi-

²⁷ Heine et al. (2006: 13ff.) bieten hierzu eine Übersicht der zum damaligen Zeitpunkt verwendeten Kriterien an deutschen Hochschulen für die Erstzulassung (Bachelor, Diplom, Magister), welche auch jetzt noch relevant ist.

turnote der maßgebliche Studienerfolgsschätzer ist (Hell, Trapmann und Schuler 2008: 45f.). Des Weiteren wäre der Organisations- und Personalaufwand eines umfangreichen Auswahlverfahrens, welches zum Beispiel Sprachkenntnisse, Auslandserfahrungen und Nebentätigkeiten erfasst, immens. Ob sich dieser Aufwand bei einer solch vermeintlich homogenen Bewerbermasse letztlich lohnt, das heißt, zu erfolgreicheren Studierenden führt, kann bisher durch die bestehende Literatur nicht umfangreich beantwortet werden und lässt die Hochschulen verunsichert zurück.

Offensichtlich ist zudem, dass Informationsasymmetrien (Stiglitz 2000; Jensen und Meckling 1976; Akerlof 1970) bei der Bewerberauswahl vorliegen. Der Studienplatzinteressent hat, bezogen auf seine tatsächlichen Fähigkeiten, einen Wissensvorsprung gegenüber seinem „Vertragspartner“, der Universität. Das Besondere an der universitären „Produktionsfunktion“ ist, dass Universitäten bei ihrer Produktion von „Bildungsdienstleistungen“ auf Produktionsfaktoren angewiesen sind, die von ihren „Kunden“ kontrolliert werden (Jirjahn 2007): Leistungsfähigkeit und -bereitschaft. Somit liegen sowohl ex ante als auch ex post Informationsasymmetrien vor. Das Ziel der erfolgreichen Vermittlung von fachlichen Fähigkeiten kann daher nur erreicht werden, wenn es gelingt, diese Asymmetrien zu verringern, so dass eine „Fehlausewahl“ von Bewerbern möglichst vermieden wird. Dafür werden geeignete Auswahlkriterien für die Studienplatzvergabe gebraucht, die im Zweifelsfall den kommenden Studienerfolg möglichst umfangreich erklären können, gesetzeskonform sind und den knappen Zeit- und Personalrestriktionen genügen können.

Zum Studienerfolg gibt es, speziell in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen in Deutschland, wenige systematische Studien.²⁸ Hierbei sind vor allem folgende zu nennen: Die Veröffentlichung von Mosler und Savine (2004a) untersucht anhand einer Stichprobe von 13.219 Vordiplom-Studierenden wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Studiengänge der Universität

²⁸ Des Weiteren sind folgende an dieser Stelle nicht weiter thematisierte neuere Veröffentlichungen zu nennen: Hell, Trapmann und Schuler (2008); Brandstätter und Farthofer (2003a und b); Dell'mour und Landler (2002); Fries (2002). Diese arbeiten jedoch mit aggregierten Daten aus verschiedenen Fachbereichen oder beziehen sich auf die österreichische Hochschullandschaft.

Köln Einflussfaktoren auf Vordiplomsnote und -studiendauer.²⁹ Im Hinblick auf vor Studienbeginn erfassbare Faktoren zeigt sich, dass jüngere Studierende ihr Vordiplom mit besserem Ergebnis beenden als ihre älteren Kommilitonen. Dahingegen ist eine Staatsangehörigkeit außerhalb der EU in der Regel mit schlechteren Noten und einer längeren Studiendauer verbunden; das Geschlecht hingegen spielt nur eine untergeordnete Rolle. Faktoren, die während des Studiums von den Studierenden beeinflusst werden können, wie die Möglichkeit der Fachspezialisierung oder die Flexibilität bei der Reihenfolge beziehungsweise Kombination von Prüfungsleistungen, wirken sich zudem positiv auf den Erfolg aus. Jirjahn (2007) analysiert bei 458 Diplom-Studierenden der wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereiche der Universitäten Paderborn, Hannover und Regensburg Einflussfaktoren auf Note und Dauer bis zum Erreichen des Vordiploms. Das Abitur und das Absolvieren eines Leistungskurses in Mathematik als Qualifikationsvariablen zeigen einen starken positiven Zusammenhang. Eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium hingegen hat negative Auswirkungen. Bei den demographischen und familiären Faktoren ist ein positiver Einfluss des Alters des Studierenden und des Studienabschlusses der Mutter zu nennen, während der Abschluss des Vaters negative Folgen aufweist. Merker (2009) beschäftigt sich mit den Zusammenhängen von Engagement, Studienerfolg und anschließendem Berufserfolg. Hierbei werden Fragebögen von 283 BWL-Absolventen der Universität Bayreuth ausgewertet. Während Abitur und Diplomnote in einem stark positiven Zusammenhang stehen, kann der Einfluss von sozialem Engagement beziehungsweise während des Studiums erlangter praktischer Erfahrungen nicht nachgewiesen werden. Eine Berücksichtigung der reformierten Studiengänge findet sich erstmals bei Erdel (2010). Anhand einer Befragung von 199 Bachelor-studierenden der Wirtschaftswissenschaften und International Business Studies an der Universität Erlangen-Nürnberg werden Daten zu Demographie, Bildungshintergrund, Interesse an Studiengang und Fach, Informationsverhalten und Zeitallokation ermittelt. Erdel bestätigt hierbei erneut die positive Wirkung des Abiturs ebenso wie die der deutschen Staatsangehörigkeit, des männlichen Geschlechts und einer Berufsausbildung auf die Durchschnittsnote. Alter und das

²⁹ Mosler und Savine (2004b) untersuchen in einer weiteren Veröffentlichung den Diplom-Studienerfolg anhand der Daten von 1.216 Studierenden.

Nachgehen einer Nebentätigkeit sind hingegen schwach in Signifikanz und negativer Ausprägung.

Allgemein zeigt sich, dass der Schwerpunkt bisheriger Untersuchungen auf soziodemographischen und qualifikatorischen Hintergründen sowie Fragen der Zeitallokation liegt. Neben dem Aspekt des Rückgriffs auf subjektive Befragungsdaten (unter anderem Erdel 2010; Merker 2009; Fries 2002) ist vor allem die fehlende Betrachtung der Masterstudiengänge zu beklagen. Die Diplom-Studiengänge (unter anderem Merker 2009; Jirjahn 2007; Mosler und Savine 2004a und b; Wenzig und Bacher 2003) sowie erste Untersuchungen zu Bachelorstudiengängen (Erdel 2010) können nur vorläufige Hinweise auf umfangreiche Erfolgsfaktoren des betriebswirtschaftlichen Bachelorstudiums geben. Zudem werden nicht ausschließlich Faktoren untersucht, die vor dem Studium feststehen und Implikationen für die Ausgestaltung eines Auswahlverfahrens beinhalten. Auch wird nicht thematisiert, wie unterschiedlich diese ex ante Faktoren womöglich über einzelne Studienabschnitte hinweg wirken.³⁰ Zusätzlich berücksichtigen die bisherigen Ergebnisse nicht die gesetzlichen Beschränkungen seitens des Hochschulrahmengesetzes und damit die Aussagekraft der untersuchten Erfolgsvariablen.

Durch die Betrachtung von drei aktuellen Bachelorabschlussjahrgängen unter den Aspekten Person, Schule, Beruf sowie Sonstiges und unter Berücksichtigung sowohl gesetzlicher Gesichtspunkte als auch von Studienabschnitten können somit erstmalig wichtige Erkenntnisse für ein effektives Auswahlverfahren dieses neu implementierten Studiengangs gewonnen werden. Hierbei wird in der vorliegenden Studie auf objektive Prüfungsamt- und Bewerbungsunterlagen zurückgegriffen. Als Erfolgsgrößen dienen Studiennoten (Erfolgsbegriff 1) in Form der Abschlussnote und Semesterabschlussnoten sowie die Studiendauer (Erfolgsbegriff 2), diese ausgedrückt durch die Anzahl der Semester sowie allgemein durch die Einhaltung der Regelstudienzeit.

³⁰ Lediglich der Übergang von Grund- zu Hauptstudium wird unter anderem von Mosler und Savine (2004a und b) beziehungsweise Wenzig und Bacher (2003) thematisiert.

Die Ergebnisse bieten Hilfestellungen für deutsche Hochschulen, ihre bestehenden Auswahlprozesse anzupassen oder grundsätzlich zu überarbeiten. Dies gilt schwerpunktmäßig für betriebswirtschaftliche Bachelorstudiengänge, soll aber auch einen Ausgangspunkt für gleiche Überlegungen für die weiterführenden Masterstudiengänge und verwandte Fachbereiche darstellen. Außerdem wird zukünftigen Bachelorbewerbern aufgezeigt, welche individuellen Faktoren die Chance auf eine Zulassung beziehungsweise ein anschließendes erfolgreiches Studium erhöhen, so dass dies in die fachliche Ausrichtung in der Schule und die allgemeine Lebenslaufgestaltung einfließen kann. Zuletzt zeigen sich in den Fragestellungen Parallelen zu aktuellen Problemen des Personalmanagements, insbesondere der Personalakquise. Vor dem Bachelorstudium gewonnene Qualifikationen, die im anschließenden Studium zu Erfolg führen, können gleichzeitig Aufschluss über den anschließenden Berufserfolg der in die Praxis strebenden Bachelorabsolventen geben (Merker 2009).

3.3 Hypothesen

Personenbezogene Einflussfaktoren

Theoretische Überlegungen und empirische Belege zum Einfluss des Alters auf den Studienerfolg im wirtschaftswissenschaftlichen Studium differieren stark. Für jüngere Studierende spricht, dass sie aus Schulzeiten „Frontalunterricht (...) und theoretisches Lernen“ (Erdel 2010: 18) gewohnt sind und somit geringere Probleme als ältere Studierende damit haben. Diese hingegen bringen größere Lebenserfahrung mit, welche sich in einer besseren Studienorganisationsfähigkeit und Zielfokussierung niederschlagen soll. Letzteres wird zusätzlich dadurch unterstützt, dass ältere Studierende ihren Altersnachteil durch ein schnelles beziehungsweise erfolgreiches Studium versuchen auszugleichen (Jirjahn 2007: 293). Bei Dell'mour und Landler (2002), Mosler und Savine (2004a) und Erdel (2010) zeigt sich, dass jüngere Studierende im Grundstudium erfolgreicher studieren, Jirjahn (2007) hingegen kommt zum gegenteiligen Bild. Mosler und Savine (2004a und b) verdeutlichen jedoch, dass der Einfluss des Alters beim Über-

gang von Grund- zu Hauptstudium abnimmt beziehungsweise kaum noch vorhanden ist. An dieser Stelle sei analog davon ausgegangen, dass sich positive wie negative Wirkungsrichtungen des Alters in puncto Studienleistung und -dauer aufheben.

Das Absolvieren eines deutschsprachigen Studiengangs erfordert einen sicheren Umgang mit der Sprache. Insbesondere bei stark qualitativen Inhalten und in zeitknappen Prüfungssituationen kann die wenig profunde Beherrschung sprachlicher Eigenheiten einen Nachteil bedeuten. So zeigen Statistiken zum Studienverlauf von ausländischen Studierenden, dass diese im Vergleich wesentlich größere Probleme haben und bis zu zwei Mal so häufig das Studium abbrechen wie Muttersprachler (DAAD 2011: 50f.; Heublein, Sommer und Weitz 2009: 70ff.; Dell'mour und Landler 2002: 41). Diesen Eindruck bestätigen Erdel (2010) sowie Mosler und Savine (2004a und b), nach denen ausländische Studierende länger für das Studium benötigen und am Ende schlechter abschließen. Als Ursache werden – neben kulturellen Unterschieden, finanziellen Sorgen und Orientierungsschwierigkeiten – verstärkt mangelnde Sprachkenntnisse gesehen (DAAD 2011: 50ff.). Studierenden mit Deutsch als Muttersprache wird dementsprechend ein größerer Erfolg und schnellerer Bachelorabschluss prognostiziert. Eine Veränderung der Einflussstärke über die Semester wird dahingehend vermutet, dass mit Abnahme der grundlegenden quantitativen Reproduktionsleistungen der ersten Semester und Zunahme der anwendungsorientierten vertiefenden Leistungen wie Seminararbeiten und die Bachelorarbeit der Vorsprung der Muttersprachler noch deutlicher wird.

Die Meinungen über geschlechtsspezifische Einflüsse auf den Studienerfolg differieren in der Literatur stark. Erdel (2010: 16f.) vermutet einen Erfolgsvorsprung der weiblichen Studierenden. Dieser wird damit begründet, dass statistisch gesehen Frauen in der Schule und im Studium erfolgreicher abschneiden: bessere Leistungen, höhere Bildungsabschlüsse, geringere Wiederholungsquoten zu Schulzeiten und – bei ungefähr gleichen Studienanfängerquoten – geringere Abbruchquoten beziehungsweise höhere Absolventenzahlen. Die anschließende Regressionsanalyse hingegen führt zu gegenteiligen Ergebnissen; demnach sind männliche Studierende erfolgreicher (2010: 53ff.). Auch Merker (2009: 185ff.) kommt zum Ergebnis, dass Frauen in

der Schule erfolgreicher sind, dieser Effekt sich aber im Studium ausgleicht. Das liege daran, dass der im betriebswirtschaftlichen Studium grundlegende mathematische Schwerpunkt eher männlichen Studierenden liegt (Jirjahn 2007); dieser Effekt kompensiert die anfänglichen Leistungsvorteile der Frauen aus Schul- und Studienstartzeit. Mosler und Savine (2004a und b) und Jirjahn (2007) können dementsprechend keine eindeutigen geschlechtsspezifischen Einflüsse nachweisen. An dieser Stelle wird also von keinem signifikanten Geschlechtereinfluss für das gesamte Studium ausgegangen.

Schulbezogene Einflussfaktoren

Der positive Einfluss der Abiturnote auf den Studienerfolg wird überwiegend auf zwei Arten begründet. Zum einen wird argumentiert, das Abitur spiegele die Lernfähigkeit wider, also die Art und Weise wie gut der Schüler in der Lage ist, sich neues Wissen anzueignen. Zum anderen stelle der Notendurchschnitt den Grad der in der Schule erworbenen Qualifikation dar, also was der Schüler bereits gelernt hat (Jirjahn 2007: 289). So würden Fähigkeiten vermittelt, welche ebenso für das folgende Studium wichtig seien (Fries 2002: 50). Die Diskussion um die Verwendung des Abiturs als Auswahlkriterium ist stark geprägt durch theoretische Einwände und positive empirische Ergebnisse (Heine et al. 2006: 14; Deidesheimer Kreis 1997: 79f.). So finden sich vor allem Bedenken in Bezug auf fehlende Objektivität und somit mangelnde Vergleichbarkeit, bedingt durch die föderale Struktur der deutschen Schullandschaft.³¹ In bisherigen Studien wurde jedoch vor allem die Abiturnote, allein oder in Kombination mit anderen Kriterien, untersucht (Trapmann 2008: 19) und abschließend als „bester(r) Einzelprädiktor von Studienerfolg im Sinne von Studiennoten“ (Hell, Trapmann und Schuler 2008: 45f.) beziehungsweise hauptauschlaggebend für das Übertreten der Regelstudienzeit (Daniel 1996: 109f.) dargestellt. Die im Rahmen eines Forschungsstandüberblicks ermittelte durchschnittliche prognostische Validität betrug bei Rindermann und Oubaid (1999: 178) 0,39 sowie bei Schuler (2006:

³¹ Nach Rindermann (2005: 128) wird die fehlende Vergleichbarkeit auch nicht durch die Einführung eines Zentralabiturs vollständig geheilt.

540) 0,46. Aktuelle Studien bestätigen diesen Wert (0,44 Erdel 2010: 59; 0,438 Jirjahn 2007: 307). Neben diesen Ergebnissen sprechen vor allem die einfachen Erhebungsmöglichkeiten der Abiturnote für die flächendeckende Verwendung (Rindermann 2005: 127). Jedoch ist zu beobachten, dass der Grad des Einflusses auf den Studienerfolg kontinuierlich abnimmt, je weiter untersuchter Zeitpunkt und Abitur auseinanderliegen (Richter 2006: 92ff.). So gilt, dass „frühe Studienleistungen (Grundstudium, Bachelor, vorklinischer Abschnitt) im Vergleich zu späten Studienleistungen (Hauptstudium, Master, klinischer Abschnitt) enger mit den Schulleistungen zusammenhängen“ (Hell, Trapmann und Schuler 2008: 46). Die dahinterstehende Logik ist offensichtlich: Inhalte des Abiturs sind mit Fortschritt des Studiums immer weniger relevant (Hell, Trapmann und Schuler 2008: 51). Das Grundlagenwissen aus den ersten Semestern des Bachelors in Verbindung mit erfolgsfördernden Erfahrungen außeruniversitärer praktischer Erfahrungen aus Nebentätigkeiten, Praktika oder Auslandssemestern gewinnen an Bedeutung. Das Studium durchgehend begleitende immanente Erfolgsfaktoren wie „Arbeitshaltung, Motivation, Fleiß, Anpassung, Arbeitsmanagement etc.“ (Rindermann und Oubaid 1999: 178), welche wesentlich in der Schulzeit gebildet werden, bleiben jedoch bedeutend. Deshalb ist zu vermuten, dass das Abitur den größten positiven Einfluss auf den Bachelornotenerfolg und die Studiendauer hat. Eine leichte Abschwächung über die Semester ist, trotz Ausblendung von Erfolgsfaktoren aus der Studienzeit, dennoch zu erwarten. Dies gilt auch für alle folgenden Faktoren, über die das Abitur indirekt wirkt.

Von der Verwendung von Einzelfachnoten aus dem Abitur wird in den meisten Fällen Abstand genommen (Trost 2005a: 139; Rindermann und Oubaid 1999: 178); der Grund liegt in der geringeren Validität verglichen mit der aggregierten Abiturnote (Steyer, Yousfi und Würfel 2005: 129). Davon abgesehen ist dennoch ein positiver Einfluss auf Noten- und Studiendauer von bestimmten Einzelkursen mit direktem Studienbezug zu erwarten, da hier unabhängig von der Note elementare inhaltliche Grundlagen gelegt sowie Methodenkenntnisse für das spätere Stu-

dium erworben werden (Fries 2002).³² Jirjahn (2007: 289) geht unter anderem von einem starken Einfluss der Leistungskurse Mathematik und Englisch aus; dies ist aufgrund des Fachbezugs zusätzlich um den Leistungskurs Wirtschaft zu erweitern.³³ Bezüglich der Einflussstärke wird angenommen, dass insgesamt quantitative Grundlagen wichtiger sind als das Beherrschen der englischen Sprache. Denkbar ist jedoch, dass der Einfluss des schulischen Mathematik-Wissens über die Semester relativ abnimmt, wenn Mathematik-, Statistik- und Volkswirtschaftsmodule absolviert wurden und vertiefende Wahlmodule sowie Seminarleistungen und die Bachelorarbeit anstehen. Im Gegenzug könnte die anfangs eher geringe Bedeutung des Englischen mit dem verstärkten Gebrauch internationaler Fachliteratur steigen. Die Bedeutung von im Leistungskurs Wirtschaft generiertem fachlichem Basiswissen wird, ähnlich wie bei der Abiturnote, anfangs als Vorteil und dementsprechend noch groß, mit der Zeit jedoch aufgebraucht und somit abnehmend vermutet.

Berufsbezogene Einflussfaktoren

Das Sammeln (fachbezogener) praktischer Erfahrungen bereits zur Schulzeit stellt unter Schülern weiterhin eine Ausnahme dar. So konnten im hier verwendeten Datensatz lediglich 17,1% ein Praktikum vor Studienantritt vorweisen und haben durchschnittlich nur 5 Monate neben der Schule gearbeitet.³⁴ Ob hierdurch allerdings positive oder negative Einflüsse auf das Studium entstehen, ist nicht eindeutig. Fachliche Tiefe und Umfang der praktischen Tätigkeiten sind aufgrund fehlender Vorerfahrung eher als gering einzuschätzen, so dass kein entscheidender Wissensvorteil im Studium zu erwarten ist. Positiv sollte sich jedoch eine hierdurch gesteigerte Eigenständigkeit in Bezug auf Organisation und Arbeitsweise auswirken (Merker 2009: 132f.).

³² Fries (2002: 49) zeigt, dass Leistungskurse einen positiven Einfluss auf den Studienerfolg haben, wenn sie sich „inhaltlich voll decken“, „Grundlagen für das spätere Studienfach vermitteln“ oder in den Kursen „Fähigkeiten eingeübt werden, die für das Studium des gewählten Fachs wichtige Struktur- und Lernhilfen sind“.

³³ In Verbindung mit der Wahl des Leistungskurses Wirtschaft ist es denkbar, zusätzlich auf den Besuch eines Wirtschaftsgymnasiums oder Berufskollegs hin zu kontrollieren. Da beide Größen jedoch identisch ausgeprägt sind (siehe Tabelle 9), wird darauf verzichtet. Die inhaltliche Verknüpfung beider Punkte wird jedoch bei der Auswertung berücksichtigt.

³⁴ Siehe Tabelle 9.

Ein indirekter negativer Einfluss auf den Studienerfolg kann in Form der zeitlichen Restriktionen während der Schulzeit beobachtet werden. Wenn Praktika und Nebentätigkeiten zu viel Zeit einnehmen, geht dies zulasten der für die Schule, konkret das Abitur, zu nutzenden Zeit. Wenn dies schlechtere Noten zur Folge hat, wirken sich praktische Erfahrungen indirekt negativ über das Abitur auf den Studienerfolg aus.³⁵ Die Wirkungsrichtungen der beiden berufsbezogenen Faktoren sind gegenläufig, so dass sich keine eindeutige Prognose für das Nichtabsolvieren eines Praktikums beziehungsweise die Dauer der Nebentätigkeit vor dem Studium im Hinblick auf Studiennote und -dauer formulieren lässt.

Eine fachbezogene Ausbildung stellt ein Grundverständnis für betriebswirtschaftliche Zusammenhänge im Studium her und ist mit mehrjähriger Praxiserfahrung verbunden. Hiermit geht ein erhöhtes Maß an Organisations- und Selbstständigkeit einher, welches positiv im Studium genutzt werden kann (Erdel 2010: 19ff.). Erwartet wird dementsprechend ein durchgehend erhöhter Studienerfolg, sowohl in Bezug auf Studiennote als auch -dauer. Es ist aber anzunehmen, dass die Bedeutung über das Studium – analog zum Abitur – abnimmt, da es sukzessiv durch im Studium generiertes Wissen abgelöst wird.

Sonstige Faktoren

Ein freiwilliges und unentgeltliches soziales Engagement zu Schulzeiten kann zwar einerseits zu verstärkter Identifikation und Motivation bezüglich der Schule und, wie internationale Studien zeigen, somit zu besseren Schulnoten führen, verlangt aber andererseits viel Zeit neben dem Abitur und kann sich dementsprechend auch negativ darauf auswirken, wenn die Prüfungsvorbereitungen darunter leiden (Merker 2009: 43ff.). Durch den fehlenden Fachbezug können zwar keine positiven Wissensgenerierungen direkt für das Studium erwartet werden, möglicherweise spielt jedoch eine hierdurch höhere Selbstständigkeit oder der Aufbau von sozialem Kapital

³⁵ Analog hierzu zeigen Jirjahn (2007), Brandstätter und Farthofer (2003a) und Daniel (1996) auf, dass die (teilweise) Eigenfinanzierung des Lebensunterhalts durch Nebentätigkeiten negative Auswirkungen auf Studienleistung und -dauer sowie die Prüfungsanzahl hat.

positiv mit rein. Es wird aber davon ausgegangen, dass der Zeitallokationseffekt und der indirekte Abitureinfluss die geringfügigeren positiven Anteile überkompensieren und ein soziales Engagement sich somit negativ auf den Notenerfolg und die Studiendauer auswirkt.

Von einem Auslandsaufenthalt, vornehmlich in Form eines High-School-Jahres, wird hingegen ein positiver Effekt im Hinblick auf Studiennoten und -dauer erwartet. Bei der bisher üblichen 13-jährigen Schullaufbahn fällt dieser in der Regel auf das 11. Schuljahr, in dem der vorangegangene Stoff im Hinblick auf das Abitur wiederholt wird. Ein negativer Einfluss über Abiturnoten ist somit unwahrscheinlicher, zumal eher – vom finanziellen Hintergrund abgesehen – leistungsstärkere Schüler, welche den anschließenden schulischen Wiedereinstieg in Deutschland nicht gefährden wollen, zu solch einem Auslandsaufenthalt tendieren dürften. Als positiv für das Studium wirken sich eine erhöhte Eigenständigkeit und Flexibilität sowie ein verbessertes allgemeines Problemlösungsverhalten aus (Behrnd und Porzelt 2012; Crossman und Clarke 2010). Der Auslandsaufenthalt wirkt sich dementsprechend durchgehend positiv auf Studiennote und -dauer aus.

Zuletzt soll noch auf mögliche Effekte durch den Wechsel von Schule zu Universität und einem damit verbundenen Umzug beziehungsweise die unmittelbare Aufnahme des Studiums nach dem Schulabschluss kontrolliert werden.³⁶ Es wird erwartet, dass Studierende, welche für das Studium nicht umziehen müssen, gerade im ersten Semester einen Erfolgsvorteil haben. Das liegt daran, dass Wohnungssuche, allgemeine Neuorientierung sowie Aufbau sozialer Kontakte in der neuen Umgebung sehr zeitintensiv sind und sich daher negativ auf Noten und Dauer des Studienbeginns auswirken können. Es wird allerdings angenommen, dass sich dieser Effekt lediglich auf die ersten Semester beschränkt, da argumentiert werden kann, dass derjenige, der bereit ist für das Studium wegzuziehen, allgemein flexibler, selbstständiger und organisierter ist, zudem seine Wahl für das spezifische Studium und den Hochschulort kriteriengeleitet und bewusster getroffen hat und dementsprechend motivierter und zielstrebig im Studium ist (Wen-

³⁶ Siehe hierzu die Ergebnisse von Wenzig und Bacher (2003).

zig und Bacher 2003: 9). Wenn die negative Wirkung der ersten Semester also nachgelassen hat, können sich gerade die Zugezogenen als die erfolgreicherer Studierenden erweisen.

Für den direkten Übergang von Schule zu Studium wird ein durchgehend negativer Einfluss auf Studiennote und -dauer erwartet. Der Grund liegt darin, dass die Zeit zwischen Schulabschluss und Studienbewerbung teilweise lediglich ein bis zwei Monate beträgt, die Entscheidung für einen bestimmten Studiengang und -ort also in relativ kurzer Zeit final getroffen wird. Es ist durchaus wahrscheinlich, dass durch einen unüberlegten Prozess ein falscher oder zumindest unpassender Studiengang gewählt wird, welcher im schlechtesten Fall abgebrochen wird. Im Gegenzug haben alle Absolventen, die nach der Schule einen (freiwilligen) Wehr- oder Ersatzdienst leisten oder eine Ausbildung beginnen, genug Zeit, eine differenzierte und vor allem motivierte Studienwahl zu treffen (Mosler und Savine 2004a und b: 6f.). Zusätzlich fördern diese praktischen Tätigkeiten die Selbstständigkeit und Eigenorganisation, im Falle der Ausbildung sogar das fachliche Vorwissen (siehe Hypothese dazu). Zuletzt greift gegebenenfalls auch das Argument der Alters-Hypothese, dass die verlorene Zeit beziehungsweise das höhere Eintrittsalter zu einem zielstrebigeren Studium führt, um diesen Nachteil auszugleichen.

4. Datensatz und Variablen

Der aggregierte Datensatz umfasst insgesamt 456 Bachelorabsolventen im Fach „Betriebswirtschaftslehre“ der Westfälischen Wilhelms-Universität, welche sich zu den Auswahlphasen 2010 (146 Bewerber), 2011 (146 Bewerber) und 2012 (164 Bewerber) für den Masterstudiengang „Betriebswirtschaftslehre“ beworben haben.

Auf die deutsche Hochschullandschaft bezogen existieren in der Literatur zum Studienerfolg und seiner Einflussfaktoren bereits einige empirische Studien in Form von Einzelveröffentlichungen³⁷ und Monographien³⁸ ebenso wie Veröffentlichungen mit theoretischen Überlegungen³⁹ beziehungsweise Forschungsstandübersichten⁴⁰. Einheitliche (un-)abhängige Variablen auf Basis aktueller Daten werden jedoch kaum verwendet. Gründe hierfür liegen vor allem in der Bologna-Hochschulreform⁴¹, bei den betrachteten unterschiedlichen Studiengängen⁴² sowie der Verfügbarkeit hochschulübergreifender und vollständiger sensibler Daten.

Analog zu einem Großteil der bisherigen Untersuchungen wird der Schwerpunkt auf die Note als abhängige Variable gelegt.⁴³ Die Bachelornote, also die nach Credit Points gewichtete, arithmetisch gemittelte Durchschnittsnote aller Teilprüfungsleistungen des gesamten Studiums, stellt somit die erste Erfolgsgröße „BaNote“ dar.⁴⁴ Für eine tiefgreifendere Untersuchung, inwieweit der Einfluss der Faktoren aus der Zeit vor dem Studium über einzelne Studienabschnitte variiert und durch eine kumulierte Gesamtgröße wie die Bachelornote nicht abgebildet wer-

³⁷ Erdel (2010); Krempkow (2008); Trapmann (2008); Jirjahn (2007); Trapmann et al. (2007); Moosbrugger und Reiß (2005); Wittenberg (2005); Mosler und Savine (2004a und b); Brandtstätter und Farthofer (2003a und b); Wenzig und Bacher 2003; Dell'mour und Landler (2002); Fries (2002); Baron-Boldt, Schuler und Funke (1988); Meinefeld (1998).

³⁸ Merker (2009); Trapmann (2008); Greiff (2006); Nagy (2006); Dlugosch (2005).

³⁹ Schuler und Hell (2008); Hornke und Zimmerhofer (2005); Jäger (2005); Kersting (2005); Rindermann (2005); Trost (2005a und b); Hermann (1997).

⁴⁰ Hell, Trapmann und Schuler (2008); Heine et al. (2006); Moosbrugger und Jonkisz (2005); Rindermann und Oubaid (1999); Schröder-Gronostay (1999).

⁴¹ Die abgelösten Diplom- und Magisterstudiengänge weisen in Aufbau und Struktur teils starke Unterschiede zu den neu eingeführten Bachelor- und Masterstudiengängen auf.

⁴² Naturwissenschaftlich geprägte Studiengänge erfordern stellenweise andere Erfolgsvoraussetzungen als philosophisch oder wirtschaftlich geprägte, zum Beispiel bei der Wahl der Leistungskurse im Abiturbereich.

⁴³ Siehe Abschnitt 3.1.

⁴⁴ Die Daten hierzu wurden den offiziellen Leistungsübersichten entnommen, welche den Bewerbungen beilagen.

den kann, werden weitere Einzelnoten gebildet. Somit ergeben sich die Durchschnittsnoten für das erste Semester („DNote 1. Sem“) und die jeweiligen drei Studienjahre des Bachelors („DNote 1. Jahr“, „DNote 2. Jahr“, „DNote 3. Jahr“). Des Weiteren wird noch eine Unterscheidung in Grund- und Hauptstudiumsteil des Bachelors vorgenommen. Die ersten beiden Studienjahre sind schwerpunkteübergreifend durch grundlagenbildende Veranstaltungen gekennzeichnet. Leistungen des fünften und sechsten Semesters hingegen umfassen überwiegend die Grundlagenvertiefung und -anwendung in Form der gewählten weiterführenden Schwerpunkte sowie mehrerer Seminararbeiten und der abschließenden Bachelorarbeit. Die Kumulierung aller Leistungen der Grundlagenveranstaltungen in Form einer Durchschnittsnote „DNote Grundstudium“ beziehungsweise aller Wahlmodul-, Seminar- und Bachelorarbeitsleistungen als „DNote Hauptstudium“ ist dementsprechend sinnvoll und geeignet.⁴⁵

Die zweite zentrale abhängige Erfolgsgröße in der bestehenden Literatur bildet die Studiendauer beziehungsweise -geschwindigkeit.⁴⁶ Noten können lediglich eine Information über den Grad der Leistungserfüllung erbringen, nicht jedoch darüber, wie lange hierfür im Ganzen benötigt wurde. Die Einhaltung der Regelstudienzeit hingegen spiegelt allgemein das Vermögen des Studierenden wider, bestimmte Ziele innerhalb vorgegebener Zeit zu erreichen, und ergänzt somit den Eindruck durch die Abschlussnote. Des Weiteren erweist sich beispielsweise der direkte Erfolgsvergleich zweier Studierender als problematisch, wenn beide die gleiche Abschlussnote haben, aber nicht berücksichtigt wird, dass der eine hierfür mehr Semester brauchte. Um die Studiendauer in die Untersuchung integrieren zu können, werden zwei Größen gebildet. „Regelstudienzeit“, welche abbildet, ob das Studium ganz allgemein in Regelstudienzeit oder darunter abgeschlossen wurde, und „Semester bis Abschluss“, welche auf der Gesamtsemesteranzahl basiert.

⁴⁵ Für detailliertere Informationen zum Bachelorstudiengang der WWU Münster siehe Universität Münster (2013).

⁴⁶ Siehe Abschnitt 3.1.

Somit wird der für die Hochschule relevante Studienerfolg nicht isoliert und einseitig betrachtet, sondern es erfolgt eine sinnvolle Kombination aus dem allgemeinen Abschluss des Studiums, dem Grad der Leistungserbringung und der hierfür benötigten Dauer (Trapmann 2008: 70).

In Tabelle 8 finden sich die deskriptiven Statistiken für die abhängigen Variablen.

Abhängige Variable	Beschreibung (Mittelwert; Standardabweichung)	Skalenbreite (Min; Max)
BaNote	Abschlussnote des Bachelorstudiums (2,397; 0,425)	1,13; 3,36
DNote Hauptstudium	Durchschnittsnote aller nach Credit Points gewichteten Vertiefungsveranstaltungen im Bachelorstudium (alle Prüfungsleistungen außer Grundlagenveranstaltungen) (2,196; 0,428)	1,12; 3,48
DNote Grundstudium	Durchschnittsnote aller nach Credit Points gewichteten Grundlagenveranstaltungen im Bachelorstudium (alle Prüfungsleistungen außer Wahlmodule, Seminare und Bachelorarbeit) (2,502; 0,485)	1,13; 3,59
DNote 3. Jahr	Durchschnittsnote aller nach Credit Points gewichteten Prüfungsleistungen des dritten Studienjahres im Bachelorstudium (2,191; 0,410)	1,14; 3,36
DNote 2. Jahr	Durchschnittsnote aller nach Credit Points gewichteten Prüfungsleistungen des zweiten Studienjahres im Bachelorstudium (2,507; 0,528)	1,05; 3,82
DNote 1. Jahr	Durchschnittsnote aller nach Credit Points gewichteten Prüfungsleistungen des ersten Studienjahres im Bachelorstudium (2,512; 0,526)	1,07; 3,72
DNote 1. Sem	Durchschnittsnote aller nach Credit Points gewichteten Prüfungsleistungen des ersten Semesters im Bachelorstudium (2,579; 0,588)	1; 3,81
Semester bis Abschluss	Anzahl der Semester bis Abschluss des Bachelorstudiums (6,423; 0,668)	5; 8
Regelstudienzeit	Bachelorstudium in Regelstudienzeit oder darunter abgeschlossen (J=1) (0,616)	0; 1
N	456	

Tabelle 8: Deskriptive Statistiken zu den abhängigen Variablen

Der Notendurchschnitt der Bachelorstudierenden beträgt 2,4 und liegt damit knapp oberhalb der Hälfte der berücksichtigten Notenskala (bester (1,13) bis schlechtester (3,36) Schnitt). Die Mittel des Haupt- und Grundstudiums unterscheiden sich mit 2,2 zu 2,5 noch wesentlich, während Standardabweichung (0,43/0,49) und Skalenbreite (1,12/1,13 bis 3,48/3,59) ungefähr gleich sind. Dies zeigt sich auch beim Herunterbrechen auf Jahres- und Semesterdurchschnitte. Die

ersten beiden Jahre und das erste Semester liegen eng beieinander (2,51/2,51/2,58), bei ähnlichen Standardabweichungen (0,53/0,53/0,59) und Skalenbreiten (1,07/1,05/1,00 bis 3,72/3,82/3,81). Erst das dritte Studienjahr weist eine deutliche Skalenverkleinerung (1,14 bis 3,36) zusammen mit einem höheren Schnitt von 2,19 auf. Die Anzahl der Semester bis zum Bachelorabschluss liegt auf einer Skala von fünf bis acht im Mittel bei 6,4 Semestern; hierbei schaffen 61,6% aller Studierenden das Studium in Regelstudienzeit oder schneller.

Unabhängige Variable	Beschreibung (Mittelwert; Standardabweichung; bei Dummy-Variablen: Prozentangaben)
Personenbezogen	
Alter	Alter des Studierenden (20,991; 1,617)
Sprache	Wenn Deutsch nicht Muttersprache = 1, andernfalls 0 (7,675)
Geschlecht	Wenn weiblich = 1, andernfalls 0 (34,65)
Schulbezogen	
Abiturnote	Abiturnote des Studierenden (2,035; 0,583)
LK Mathematik	Wenn einer der Leistungskurse Mathematik = 1, andernfalls 0 (51,316)
LK Englisch	Wenn einer der Leistungskurse Englisch = 1, andernfalls 0 (33,991)
LK Wirtschaft	Wenn einer der Leistungskurse Wirtschaft = 1, andernfalls 0 (10,526); gleichbedeutend mit Besuch eines Wirtschaftsgymnasiums oder Berufskollegs
Berufsbezogen	
PraktVor 0	Wenn vor dem Bachelorstudium kein Praktikum absolviert = 1, andernfalls 0 (82,895)
NebentätigkeitVorDauer	Dauer (in Monaten) der Nebentätigkeit vor dem Bachelorstudium (5,052; 14,905)
Ausbildung	Wenn vor Beginn des Bachelorstudiums eine fachbezogene Ausbildung absolviert = 1, andernfalls 0 (30,263)
Sonstiges	
SozEngagement	Wenn vor dem Bachelorstudium sozial engagiert (min. 24 Monate) = 1, andernfalls 0 (19,079)
Ausland	Wenn vor dem Bachelorstudium Auslandsaufenthalt (min. 3 Monate) = 1, andernfalls 0 (39,912)
Schule-Uni MS	Wenn Schule und Studium in Münster = 1, andernfalls 0 (0,261)
Schule-Uni direkt	Wenn Studium unmittelbar nach dem Abitur aufgenommen wurde = 1, andernfalls 0 (0,379)
N	456

Tabelle 9: Deskriptive Statistiken zu den unabhängigen Variablen⁴⁷

⁴⁷ Die Darstellung der Tabellen 9, 18 und 26 mit deskriptiven Statistiken zu den unabhängigen Variablen erfolgt in Anlehnung an Jirjahn (2007: 297).

Die Informationen für die zu untersuchenden unabhängigen Variablen entstammen den eingereichten Bewerbungsunterlagen, welche als Pflichtangaben im Rahmen des Masterauswahlprozesses vollständig sind; belegt werden sie durch die eingereichten Zeugnisse und Bescheinigungen. Die Instrumentalisierungen der in Abschnitt 3.3 vorgestellten möglichen Erfolgsfaktoren, verbunden mit der Angabe von Mittelwert und Standardabweichung, finden sich in Tabelle 9.

Zum Anfang des Studiums sind die betrachteten Studierenden im Durchschnitt 21 Jahre alt, knapp 35% sind weiblich,⁴⁸ bei 7,7% ist Deutsch nicht Muttersprache. Im Mittel beträgt die Abiturnote 2,04 mit einer Standardabweichung von 0,58, wobei Frauen mit 1,89 besser abschneiden als Männer mit 2,11. 26% haben ihr Abitur in Münster absolviert. Der Leistungskurs Mathematik wurde von 51% gewählt, Englisch von 34%, Wirtschaft von nur 10,5%. Mit einer abgeschlossenen fachbezogenen Ausbildung sind 30% aller Bewerber ins Studium gestartet; 83% hatten keine Praktikumserfahrung. Vor dem Studium gingen die Schüler im Schnitt fünf Monate einer allgemeinen Nebentätigkeit nach, die Standardabweichung beträgt dabei knapp 15. Im Bereich der sonstigen Einflussfaktoren lässt sich hervorheben, dass sich zu Schulzeiten 19% sozial engagiert haben, ungefähr 40% länger als drei Monate im Ausland gewesen sind und 38% einen direkten Übergang von Schule zu Universität wahrgenommen haben.

Tabelle 10 stellt jeweils paarweise die Beziehungen zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen in Form des Korrelationskoeffizienten nach Bravais-Pearson dar. Die Ergebnisse werden im Anschluss kurz diskutiert.

⁴⁸ Zum Vergleich: Die Geschlechterverteilung variiert je nach Studie stark. Jirjahn (2007) weist mit 35% ein vergleichbares Verhältnis auf. Hingegen liegen Merker (2009) und Dlugosch (2005) mit 29% und 33% darunter und Erdel (2010) sowie Greiff (2006) mit 42% beziehungsweise 46% darüber. Eine Überzahl an männlichen Studierenden ist jedoch allen gemein.

Variable	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
(1) BaNote												
(2) DNote Hauptstudium	0,802 ^{***}											
(3) DNote Grundstudium	0,971 ^{***}	0,642 ^{***}										
(4) DNote 3. Jahr	0,800 ^{***}	0,983 ^{***}	0,637 ^{***}									
(5) DNote 2. Jahr	0,927 ^{***}	0,659 ^{***}	0,934 ^{***}	0,659 ^{***}								
(6) DNote 1. Jahr	0,888 ^{***}	0,519 ^{***}	0,943 ^{***}	0,500 ^{***}	0,767 ^{***}							
(7) DNote 1. Sem	0,806 ^{***}	0,471 ^{***}	0,857 ^{***}	0,455 ^{***}	0,689 ^{***}	0,914 ^{***}						
(8) Semester bis Abschluss	0,378 ^{***}	0,273 ^{***}	0,381 ^{***}	0,266 ^{***}	0,367 ^{***}	0,352 ^{***}	0,288 ^{***}					
(9) Regelstudienzeit	-0,349 ^{***}	-0,226 ^{***}	-0,363 ^{***}	-0,214 ^{***}	-0,345 ^{***}	-0,344 ^{***}	-0,257 ^{***}	-0,884 ^{***}				
(10) Alter	0,166 ^{***}	0,191 ^{***}	0,136 ^{***}	0,191 ^{***}	0,161 ^{***}	0,097 ^{**}	0,116 ^{**}	0,092 ^{**}	-0,103 ^{**}			
(11) Sprache	0,096 ^{**}	0,073	0,096 ^{**}	0,063	0,115 ^{**}	0,072	0,075	0,027	-0,044	-0,011		
(12) Geschlecht	0,015	-0,137 ^{***}	0,073	-0,139 ^{***}	0,060	0,090 [*]	0,109 ^{**}	-0,034	-0,006	-0,185 ^{***}	0,102 ^{**}	
(13) Abiturnote	0,475 ^{***}	0,411 ^{***}	0,451 ^{***}	0,407 ^{***}	0,427 ^{***}	0,413 ^{***}	0,364 ^{***}	0,280 ^{***}	-0,271 ^{***}	0,547 ^{***}	-0,037	-0,178 ^{***}
(14) LK Mathematik	-0,160 ^{***}	-0,006	-0,202 ^{***}	-0,006	-0,118 ^{**}	-0,263 ^{***}	-0,246 ^{***}	-0,151 ^{***}	0,125 ^{***}	0,073	0,034	-0,093 ^{**}
(15) LK Englisch	-0,045	-0,045	-0,036	-0,061	-0,049	-0,016	-0,046	0,044	-0,062	-0,122 ^{***}	0,002	0,071
(16) LK Wirtschaft	0,044	0,109 ^{**}	0,015	0,104 ^{**}	0,048	-0,021	-0,009	-0,057	0,065	0,167 ^{***}	0,089 [*]	-0,055
(17) PraktVor 0	-0,067	-0,035	-0,068	-0,044	-0,044	-0,082 [*]	-0,068	-0,131 ^{***}	0,085 [*]	0,049	0,022	-0,098 ^{**}
(18) NebentätigkeitVorDauer	0,130 ^{***}	0,112 ^{**}	0,123 ^{***}	0,113 ^{**}	0,126 ^{***}	0,104 ^{**}	0,123 ^{***}	0,002	0,006	0,248 ^{***}	-0,035	-0,033
(19) Ausbildung	0,062	0,114 ^{**}	0,033	0,113 ^{**}	0,072	-0,007	0,025	0,011	-0,040	0,792 ^{***}	-0,011	-0,088 [*]
(20) SozEngagement	0,015	-0,004	0,021	-0,011	-0,003	0,044	0,052	0,002	0,027	-0,112 ^{**}	-0,035	0,034
(21) Ausland	-0,160 ^{***}	-0,143 ^{***}	-0,150 ^{***}	-0,140 ^{***}	-0,148 ^{***}	-0,131 ^{***}	-0,015 ^{***}	-0,054	0,063	-0,173 ^{***}	-0,016	0,009
(22) Schule-Uni MS	0,125 ^{***}	0,164 ^{***}	0,103 ^{**}	0,142 ^{***}	0,134 ^{***}	0,063	0,038	0,102 ^{**}	-0,106 ^{**}	0,038	0,110 ^{**}	0,008
(23) Schule-Uni direkt	-0,060	-0,100 ^{**}	-0,039	-0,090 [*]	-0,063	-0,016	0,023	-0,069	0,087 [*]	-0,553 ^{***}	0,029	0,371 ^{***}

Signifikanzlevel: *** p<0,01; ** p<0,05; * p<0,1

Tabelle 10: Korrelationskoeffizienten (Bravais-Pearson)

Variable	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)
(1) BaNote											
(2) DNote Hauptstudium											
(3) DNote Grundstudium											
(4) DNote 3. Jahr											
(5) DNote 2. Jahr											
(6) DNote 1. Jahr											
(7) DNote 1. Sem											
(8) Semester bis Abschluss											
(9) Regelstudienzeit											
(10) Alter											
(11) Sprache											
(12) Geschlecht											
(13) Abiturnote											
(14) LK Mathematik	0,022										
(15) LK Englisch	-0,118**	-0,376***									
(16) LK Wirtschaft	-0,012	0,148***	-0,141***								
(17) PraktVor 0	0,014	0,105*	0,068	-0,037							
(18) NebentätigkeitVorDauer	0,077	-0,021	-0,052	0,015	0,010						
(19) Ausbildung	0,504****	0,069	-0,120**	-0,097**	0,071	0,075					
(20) SozEngagement	-0,073	0,071	-0,089*	-0,041	-0,002	0,021	-0,089*				
(21) Ausland	-0,232***	-0,048	0,162***	0,144***	-0,010	-0,048	-0,215***	0,049			
(22) Schule-Uni MS	0,145***	0,139***	-0,068	0,105**	0,058	-0,037	0,098**	0,055	-0,107**		
(23) Schule-Uni direkt	-0,494***	-0,070	0,088*	-0,047	-0,029	-0,030	-0,515***	0,080*	0,156***	-0,032	

Signifikanzlevel: *** p<0,01; ** p<0,05; * p<0,1

Tabelle 10: Korrelationskoeffizienten (Bravais-Pearson) – Fortsetzung –

Geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf die Bachelornote liegen nicht vor; bei Betrachtung der Einzelnoten, zeigen sich jedoch unterschiedliche Effekte. Während Frauen zu Beginn des Studiums (1. Semester und 1. Jahr) schlechtere Leistungen als Männer erbringen, ändert sich dieses Bild zum Ende des Studiums. Des Weiteren haben weibliche Studierende bessere Abiturnoten; Männer neigen eher zur Wahl eines Leistungskurses Mathematik und einer Ausbildung im Anschluss an das Abitur. Erwartungsgemäß sind die Frauen jünger als die Männer, was hauptsächlich dem Jahr des (freiwilligen) Wehr- oder Ersatzdienstes geschuldet ist. Durchgehend korreliert das Alter positiv mit einem schlechteren Notendurchschnitt in jeder Studienabschnittsphase – was sich aber auch schon beim Abitur zeigt – und einer höheren Studiendauer. Studierende mit einer anderen Muttersprache als Deutsch sind vermehrt weiblich und haben den Leistungskurs Wirtschaft gewählt. In Bezug auf die Bachelornote und die Leistungen der ersten beiden Studienjahre zeigt sich ein negativer Einfluss.

Bei der Wahl der Leistungskurse korreliert die Entscheidung für Englisch negativ mit der für Mathematik. Während der Leistungskurs Englisch positiv mit einem besseren Abitur korreliert, im Studium allerdings keinen Einfluss hat, ist es mit Mathematik genau umgekehrt, wobei hier zusätzlich eine kürzere Studiendauer festzustellen ist. Offenbar sind die in der Schule vergebenen Mathematiknoten relativ schlechter, jedoch kann das dort erworbene Wissen erfolgssteigernder im Bachelorstudium angewandt werden als fremdsprachliche Kenntnisse. Gerade vor dem Hintergrund des stark quantitativ geprägten Methodenteils (Mathematik, Statistik, Volkswirtschaftslehre) der ersten Semester erklärt sich dieses Ergebnis. Der Leistungskurs Wirtschaft tritt eher in Kombination mit Mathematik als mit Englisch auf. Allgemein korreliert Wirtschaft nicht signifikant mit der Bachelorgesamtnote, im letzten Studienjahr jedoch besteht ein negativer Zusammenhang zu den erhaltenen Noten. Unter Berücksichtigung, dass die letzten beiden Semester eher weiterführende Anwendungen (wie Seminararbeiten und die Bachelorarbeit) einfordern, erweist sich diese Kurswahl, vor allem aber der damit einhergehende Besuch eines Wirtschaftsgymnasiums oder Berufskollegs im Vergleich zur klassischen Schulwahl als erfolgsmindernd.

Das Abitur hat den mit Abstand größten Einfluss auf den späteren Studienerfolg. So leiden Bachelornote und alle Studienabschnittsnoten signifikant unter einem schlechteren Abitur. Auch dauert das Studium relativ länger, und die Wahrscheinlichkeit, über Regelstudienzeit zu studieren, nimmt ebenfalls zu. Dies liegt nahe, da sich inhaltliche Defizite sowie schlechte Vorbereitungs- und Lernstrategien aus Schulzeiten im Studium stärker bemerkbar machen. Das Nichtbestehen oder Verschieben von Klausuren führt anschließend zwangsläufig zu einer Verlängerung des Studiums. Zu erwähnen ist auch die starke Korrelation von schlechterem Abitur und Absolvieren einer fachbezogenen Ausbildung. Ein schlechterer Schulabschluss führt demnach dazu, entweder zunächst von einem verschulden, wissenschaftlichen Studium Abstand zu nehmen und eher den praxisorientierten Aspekt einer Ausbildung zu favorisieren oder, sollte der NC bisher verfehlt worden sein, über die Ausbildung die Zugangschancen für ein Studium zu erhöhen.

Das Sammeln beruflicher Erfahrungen während der Schulzeit oder danach hat keine („PraktVor 0“) oder sogar negative Einflüsse („NebentätigkeitVorDauer“, „Ausbildung“) auf die Studiennote. Wie angenommen sind weder die erworbenen praktischen Kenntnisse noch die Förderung von Selbstständigkeit ausreichend ausgeprägt, um einen positiven Einfluss auf das Studium zu haben. Möglicherweise hemmt auch die größere Praxisaffinität („NebentätigkeitVorDauer“) die Motivation für das Lernen und führt zu einem geringeren theoretischen Verständnis im wissenschaftlichen Studium, so dass die Noten darunter leiden und umgekehrt („PraktVor 0“). Der teils negative Effekt der Ausbildung ist indirekt über die bereits erwähnte negative Abiturkorrelation zu erklären.

Über die Dauer des gesamten Studiums liegt eine positive Korrelation zwischen Auslandsaufenthalt und Noten vor, wobei auch hier gegebenenfalls die starke Korrelation mit dem Abitur indirekt einwirkt. Ein soziales Engagement in der Schulzeit hat dagegen keinerlei signifikante Einflüsse auf Studiennoten und -dauer. Studierende, die ihr Abitur bereits in Münster absolviert haben, weisen eine studienfolgsmindernde Korrelation auf. Dies gilt für die Studiendauer und alle Studienabschnittsnoten nach dem 1. Jahr. Dies bestätigt das erwartete Bild der motivierteren zugezogenen Studierenden, die allerdings im ersten Studienjahr noch mit Umzugs- und Ori-

entierungsschwierigkeiten zu kämpfen haben. Einflüsse haben gegebenenfalls aber auch die positiven Korrelationen mit anderen Muttersprachen und einem schlechteren Abiturschnitt. Das Studium nahtlos nach dem Schulabschluss zu beginnen, was vermehrt von Frauen und Personen mit besserer Abiturnote wahrgenommen wurde, wirkt sich positiv auf die Noten des letzten Studienjahres sowie das Einhalten der Regelstudienzeit aus.

Im ersten Schritt der Untersuchung lassen die durch die Korrelationen gewonnenen Erkenntnisse noch keine definitiven Kausalzusammenhänge zu, sondern können allenfalls als Anhaltspunkte dienen (Jirjahn, 2007: 301f.). Die indirekten Wirkungszusammenhänge der einzelnen Studienerfolgseinflussfaktoren untereinander können Ursache sein für die zunächst zum Teil verworfenen Hypothesen, die fehlenden statistischen Signifikanzen und mögliche Fehlinterpretationen. Eindeutige und belastbare Ergebnisse zu den eigenständigen Einflüssen der Variablen können an dieser Stelle nur durch eine multivariate Analyse, in diesem Fall mit Hilfe einer Regression, generiert werden.

5. Modelle und Ergebnisse

Die Ergebnisse der ersten OLS-Berechnungen werden in den Tabellen 11 bis 13 dargestellt. Zunächst wird auf den Erklärungsgehalt des Abiturs als alleinigem Bachelor-Auswahlkriterium eingegangen. Im Anschluss werden alle in Abschnitt 4 vorgestellten instrumentalisierten Einflussfaktoren sowie die abhängige Studienerfolgsvariable „BaNote“ verwendet, gefolgt von den Studiendauervariablen „Semester bis Abschluss“ und „Regelstudienzeit“.

5.1 Auswertung der Gesamt-Erfolgmodelle für Studiennote und -dauer

Werden Bachelorabsolventen lediglich anhand der Abiturnote ausgewählt, zeigt sich bei der Bachelornote ein stark signifikanter Zusammenhang und bereits ein relativ hohes R^2 (adjustiertes R^2) von 0,226 (0,224). Für die Studiendauer gilt ein ebenso starker signifikanter Einfluss; die (Pseudo-) R^2 -Werte hingegen liegen lediglich im Hundertstel-Bereich.

Modell	Erfolgsfaktoren (Abitur): Bachelorabschlussgrößen					
Abhängige Variable	BaNote		Semester bis Abschluss		Regelstudienzeit	
Methode	OLS		OLS		Log. Reg.	
Abiturnote	0,346***	(0,030)	0,321***	(0,053)	-0,993***	(0,180)
F/Wald χ^2	132,23***		36,36***		30,45***	
R^2 /Pseudo- R^2	0,226		0,078		0,058	
Adj. R^2	0,224		0,076			

N = 456; Beta-Koeffizienten, Standardfehler in Klammern; auf die gewählten Schwerpunkte im Bachelorstudium und die einzelnen Jahrgänge wurde kontrolliert; zweiseitiger Signifikanz-Test: *** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$; * $p < 0,1$.

Tabelle 11: Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalysen für die Modelle „Erfolgsfaktoren (Abitur): BaNote“ und „Erfolgsfaktoren (Abitur): Semester bis Abschluss“ sowie der binären logistischen Regressionsanalyse für das Modell „Erfolgsfaktoren (Abitur): Regelstudienzeit“

Ob sich durch Hinzunahme weiterer Erfolgsfaktoren der Einfluss des Abiturs beziehungsweise der Erklärungsgehalt, insbesondere bei den Studiendauergrößen, entscheidend ändert, zeigen die folgenden Modelle.

Modell	Erfolgsfaktoren (Gesamt): BaNote	
Abhängige Variable	BaNote	
Methode	OLS	
Alter	0,028	(0,018)
Sprache	0,166***	(0,059)
Geschlecht	0,038	(0,038)
Abiturnote	0,447***	(0,036)
LK Mathematik	-0,161***	(0,035)
LK Englisch	-0,038	(0,036)
LK Wirtschaft	0,125**	(0,054)
PraktVor 0	-0,046	(0,041)
NebentätigkeitVorDauer	0,002**	(0,001)
Ausbildung	-0,258***	(0,061)
SozEngagement	0,054	(0,040)
Ausland	-0,054	(0,034)
Schule-Uni MS	0,060	(0,038)
Schule-Uni direkt	0,125***	(0,045)
F	24,18***	
R ²	0,362	
Adj. R ²	0,341	

N = 456; Beta-Koeffizienten, Standardfehler in Klammern; auf die gewählten Schwerpunkte im Bachelorstudium und die einzelnen Jahrgänge wurde kontrolliert; zweiseitiger Signifikanz-Test: *** p<0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1.

Tabelle 12: Ergebnis der multivariaten Regressionsanalyse für das Modell „Erfolgsfaktoren (Gesamt): BaNote“

Das Alter hat einen schwach erfolgsmindernden, allerdings nicht signifikanten Einfluss auf den Bachelornotenschnitt. Deutlich negativ wirken sich fehlende Deutschkenntnisse bei Nicht-Muttersprachlern aus; eine Notenverschlechterung um 0,17 kann so erklärt werden. Unterschie-

de im Erfolg aufgrund des Geschlechts liegen nicht vor.⁴⁹ Der anfangs von Merker (2009: 185ff.) beschriebene Effekt, dass Frauen in der Schule erfolgreicher sind (DNote Abitur: 1,89 zu 2,11), sich dies im Studium aber ausgleicht, wird dementsprechend bestätigt.

Erwartungsgemäß hat die Abiturnote den größten Einfluss auf die Studienabschlussnote. Ein um eine ganze Note besseres Abitur kann im Bachelor einen um 0,45 besseren Schnitt erklären.⁵⁰ Von den drei untersuchten Leistungskursen weisen nur Mathematik und Wirtschaft einen signifikanten Einfluss auf. Mathematik hat hier mit 0,16 den stärksten und auch signifikantesten Koeffizienten. Die als erfolgssteigernd prognostizierte Bedeutung vertiefter mathematischer Kenntnisse aus Schulzeiten auf die im Bachelor zu erbringenden Leistungen kann dementsprechend bestätigt werden.

Beim Fach Wirtschaft ist dies nicht der Fall, ganz im Gegenteil ist der Koeffizient signifikant positiv und damit erfolgsschädigend. Die Belegung dieses Leistungskurses beziehungsweise der Besuch eines Wirtschaftsgymnasiums oder Berufskollegs lassen die Bachelornote um einen Wert von fast 0,13 steigen. Der Vergleich der Abiturnoten (Gymnasium: 2,04; Wirtschaftsgymnasium/Berufskolleg: 2,02) zeigt keine unterschiedlichen Startvoraussetzungen für die Studienanfänger. Es kann aber einen Hinweis darauf geben, dass die Notengebungen in den beiden Schularten nicht gleich sind, sondern die klassischen Gymnasien leistungsgerechter benoten. Denkbar ist auch, dass die verstärkte betriebswirtschaftliche und in Verbindung mit einer Ausbildung praxisorientierte Fokussierung, vor allem an Berufskollegs, zulasten einer fundierten, breiteren Schulausbildung geht, was sich im wissenschaftlichen Studium erfolgsmindernd auswirkt.

Die Belegung des Leistungskurses Englisch hat hingegen keinen signifikanten Einfluss auf die Bachelornote. Offenbar verlangt der vermehrt Grundlagen vermittelnde Studiengang noch nicht

⁴⁹ Auf signifikante Resultate durch Interaktionen mit „Geschlecht“ und den anderen Faktoren wurde ohne positives Ergebnis kontrolliert.

⁵⁰ Es wird an dieser Stelle, und bei allen folgenden Auswertungen dieses Kapitels, von einem linearen Wirkungszusammenhang ausgegangen, alternative Untersuchungen mit einem möglichen nichtlinearen (quadratisch beziehungsweise logistisch geprägten) Zusammenhang führten in jedem Modell zu schlechteren Ergebnissen.

ausreichend genug das Arbeiten mit internationalen Literaturquellen, als dass hier Leistungsunterschiede auftreten können. Der mögliche positive Effekt der Bachelorarbeit, bei der in der Regel wesentlich mit (internationaler) Literatur gearbeitet wird, ist offenbar auch nicht stark genug, um für den Erfolg im gesamten Studium einen Ausschlag zu geben.

Im Bereich der berufsbezogenen Faktoren, welcher sich im Spannungsfeld zwischen Zeitallokation, Selbstständigkeitserwerb und Wissensgenerierung abspielt, zeigt das Nichtabsolvieren von Praktika bei erfolgssteigerndem Koeffizienten keine Signifikanz auf. Praktika, die vor einem Studium gemacht werden, haben, unabhängig davon, ob sie in die Schulzeit oder in die Zeit zwischen Schule und Studium fallen, wie bereits erwähnt vornehmlich den Charakter eines Orientierungspraktikums, welches erste Einblicke in die Berufswelt ermöglichen soll. Ob die seitens der Unternehmen übertragenen Aufgaben jedoch schon derart komplex sind, dass entscheidende fachliche Kenntnisse fürs Studium gewonnen werden können und ob hierdurch die eigene Selbstständigkeit entscheidend gefördert wird, erweist sich zu Recht als fragwürdig. Grundsätzlich stellt sich auch die Frage, ob nicht vielleicht eher diejenigen, die sich bei der Wahl des künftigen Studienfachs unsicher sind, zu solchen Praktika tendieren. Wenn jedoch die bestehenden Zweifel dadurch nicht beseitigt werden und womöglich die falsche Wahl getroffen wird, kann sich dies, etwa durch fehlende Motivation, negativ auf das Studium auswirken. Letztlich dürfte es sinnvoller sein, die für die Praktika aufgewendete Energie und Zeit besser in Schulleistungen zu investieren.

Zur Schulzeit einer Nebentätigkeit nachgegangen zu sein, hat mit fortlaufender Dauer einen schwach signifikanten Einfluss auf die Bachelornote; der Koeffizient ist mit 0,002 jedoch nahe Null und der Faktor somit unbedeutend.⁵¹ Weder die während der Tätigkeit gewonnene Selbstständigkeit oder die fachlichen Erkenntnisse noch die für die Schule verlorene Zeit haben einen nennenswerten Effekt.

⁵¹ Es wurde kontrolliert auf Unterschiede zwischen fachbezogenen und nicht-fachbezogenen Nebentätigkeiten, jedoch ohne positivere Ergebnisse.

Als letzter berufsbezogener Faktor zeigt eine betriebswirtschaftlich ausgerichtete Ausbildung einen stark erfolgssteigernden und hochsignifikanten Einfluss auf die Bachelornote.⁵² Nach dem Abitur bildet sie die Variable mit dem zweithöchsten Koeffizienten, wodurch sich der Notendurchschnitt um 0,26 verbessert. Das fachliche Vorwissen in Kombination mit der langjährigen Arbeitserfahrung wirkt sich dementsprechend vollständig positiv aus; die befürchtete zu stark ausgeprägte Praxisorientierung, die einem wissenschaftlichen Studium entgegenstehen könnte, kommt hingegen während des gesamten Studiums nicht zum Tragen.

Bei den sonstigen Faktoren weist nur eine Größe einen aussagekräftigen Koeffizienten und Signifikanz auf. Das langfristige soziale Engagement zu Schulzeiten hat keine signifikanten Auswirkungen auf den Studienerfolg. Die Begründung hierfür deckt sich gegebenenfalls mit der für die Nebentätigkeit vor dem Studium. Ein Auslandsaufenthalt von mindestens drei Monaten vor dem Studium hat einen schwach erfolgssteigernden, allerdings nicht signifikanten Einfluss auf den Erfolg im Bachelor. Auf der vorgelagerten Schulebene fiel der Zusammenhang in Bezug auf die Korrelation mit der Abiturnote noch signifikant aus.⁵³ Die mit dem Auslandsaufenthalt gewonnene Selbstständigkeit und Reife zeigt dementsprechend eine positive Wirkungsrichtung auf Abitur- und Bachelorleistungen. Denkbar ist allerdings auch der Effekt, dass lediglich die (bereits vorher) leistungsstärkeren Schüler ins Ausland gehen und das Ergebnis so zu begründen ist.⁵⁴

Sein Studium am bisherigen Schulort aufzunehmen hat einen schwach positiven Koeffizienten, welcher allerdings ebenfalls nicht signifikant ist. Dass Zugezogene insgesamt motivierter oder leistungsstärker sind und Wohnungssuche und Orientierungsschwierigkeiten negative Auswirkungen auf die Leistungen haben, zeigt sich demzufolge nicht. Der direkte Übergang von Schule zu Studium, also ohne Ausbildung oder (freiwilligem) Wehr- oder Ersatzdienst, hat einen stark erfolgsmindernden und signifikanten Einfluss auf den Bachelorerfolg; demnach ver-

⁵² Eine Ausbildung ohne Fachbezug hat ebenso einen stark erfolgssteigernden und signifikanten Einfluss, mit Fachbezug fällt das Ergebnis allerdings höher aus.

⁵³ Siehe Tabelle 10.

⁵⁴ Beim Vergleich der Abschlussnoten weisen Schüler mit Auslandsaufenthalt ein im Schnitt um 0,3 besseres Abitur (1,8 zu 2,1) auf.

schlechtert sich die Durchschnittsnote um 0,13. Dies bestätigt die zuvor formulierte Hypothese, die Stärke des Ergebnisses hingegen verwundert. Die bewusstere und motivierte Entscheidung für das spezielle Studium, in Kombination mit der von Mosler und Savine (2004a und b: 6f.) angeführten Reife und Zielorientierung, haben demnach eine viel größere Bedeutung als angenommen.

Modell	Erfolgsfaktoren (Gesamt): Studiendauer			
	Abhängige Variable		Regelstudienzeit	
Abhängige Variable	Semester bis Abschluss		Regelstudienzeit	
Methode	OLS		Log. Reg.	
Alter	0,060	(0,040)	-0,182	(0,139)
Sprache	0,094	(0,096)	-0,401	(0,384)
Geschlecht	-0,029	(0,071)	-0,089	(0,236)
Abiturnote	0,383 ***	(0,072)	-1,184 ***	(0,250)
LK Mathematik	-0,190 ***	(0,063)	0,492 **	(0,229)
LK Englisch	0,045	(0,069)	-0,270	(0,236)
LK Wirtschaft	-0,048	(0,104)	0,354	(0,370)
PraktVor 0	-0,211 **	(0,086)	0,451 *	(0,265)
NebentätigkeitVorDauer	-0,002	(0,003)	0,007	(0,009)
Ausbildung	-0,335 ***	(0,126)	0,954 **	(0,431)
SozEngagement	0,047	(0,075)	0,011	(0,264)
Ausland	-0,023	(0,063)	0,122	(0,220)
Schule-Uni MS	0,144 *	(0,075)	-0,487 *	(0,249)
Schule-Uni direkt	0,068	(0,086)	-0,086	(0,303)
F/Wald Chi ²	4,92 ***		48,87 ***	
R ² /Pseudo-R ²	0,153		0,099	
Adj. R ²	0,126			

N = 456; Beta-Koeffizienten, Standardfehler in Klammern; auf die gewählten Schwerpunkte im Bachelorstudium und die einzelnen Jahrgänge wurde kontrolliert; zweiseitiger Signifikanz-Test: *** p<0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1.

Tabelle 13: Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalyse für das Modell „Erfolgsfaktoren (Gesamt): Semester bis Abschluss“ sowie der binären logistischen Regressionsanalyse für das Modell „Erfolgsfaktoren (Gesamt): Regelstudienzeit“

In Bezug auf das Einhalten der Regelstudienzeit und allgemein die Semesteranzahl bis zum Abschluss des Studiums können keine signifikanten Einflüsse der personenbezogenen Faktoren „Alter“, „Sprache“ und „Geschlecht“ festgestellt werden. Trotzdem sei an dieser Stelle kurz auf

die Wirkungsrichtungen eingegangen. Die Koeffizienten von „Alter“ und „Sprache“ spiegeln die gleichen erfolgsmindernden Einflüsse wider wie beim vorherigen Modell. Demzufolge benötigen ältere Studierende länger für das Studium; die angenommene Motivation, den Altersunterschied durch schnelles Studium auszugleichen, zeigt sich somit nicht einmal im Koeffizienten. Wenn Sprachdefizite zu schlechteren Noten führen, ist die Wahrscheinlichkeit für nicht bestandene Klausuren und dadurch bedingter Verlängerung des Studiums entsprechend höher. Frauen hingegen absolvieren ihr Studium tendenziell schneller beziehungsweise eher in Regelstudienzeit.

Das Abitur bleibt wie bisher die entscheidende Größe, auch wenn die Ausbildung im Vergleich stark an Einfluss gewinnt. Bei den Leistungskursen verliert Wirtschaft seine Signifikanz, die Wirkungsrichtung bleibt jedoch bestehen. Während sich Englisch, zumindest vom Koeffizienten her, erfolgssteigernd auf die Bachelornote ausgewirkt hatte, zeigt es hier gegenteilige Tendenzen in Bezug auf die Studiendauer auf. Die hohe negative Korrelation mit der Wahl des Leistungskurses Mathematik und dessen auch hier stark signifikanten erfolgssteigernden Einflusses auf die Studiendauer kann das Ergebnis erklären. Wer statt Mathematik Englisch wählt, tut dies gegebenenfalls, um einen vermeintlich schwierigeren Kurs zu meiden; im Studium hingegen muss er sich diesen Inhalten aber wieder annehmen. Das Aufholen der fachlichen Defizite führt dann zur Studienzeitverlängerung, letztlich aber nicht zwangsläufig zu schlechteren Noten.

Wie bei der Bachelornote, weist das Nichtabsolvieren von Praktika vor Studienbeginn einen erfolgssteigernden Einfluss auf die Studiengeschwindigkeit auf; in diesem Modell jedoch signifikant. Das unterstützt die Vermutung, dass wer vorab kein (Orientierungs-)Praktikum macht, sich bewusster für ein Studium entscheidet und dieses zielstrebig beendet. Der Koeffizient der Nebentätigkeitsdauer vor dem Studium bleibt bei nahe Null, verliert aber auch die bisherige Signifikanz, hat also keinen Einfluss auf die Dauer des Bachelors. Die fachbezogene Ausbildung bleibt bedeutsam wie bisher, das heißt, betriebswirtschaftliche Erkenntnisvorsprünge und erhöhte Selbstständigkeit im Organisations- und Lernverhalten wirken sich offenbar entsprechend positiv auf die Studiengeschwindigkeit aus.

Bei den sonstigen Faktoren sind soziales Engagement und Auslandsaufenthalte, wie schon in Bezug auf die Bachelornote, ohne Bedeutung. Während die Größe „Schule-Uni direkt“ sowohl ihre Signifikanz als auch an Koeffizientenstärke verliert, gewinnt „Schule-Uni MS“ im Gegenzug in beiden Fällen. Das Studium nahtlos aufzunehmen, hat also keine Auswirkungen auf die Studiengeschwindigkeit. Wer jedoch Abitur und Bachelor in Münster absolviert, wird für das Studium länger benötigen und dieses seltener in Regelstudienzeit abschließen. Die höhere Motivation Zugezogener für das Studium in Münster führt dementsprechend zu einem schnelleren Studium.

5.2 Auswertung der Gesamt-Erfolgmodelle für Studienabschnittsnoten

In einem zweiten Schritt wird nun der Einfluss der unabhängigen Variablen auf Studienabschnittsnoten überprüft. In Tabelle 14 werden hierzu die Größen „DNote 1. Sem“, „DNote 1. Jahr“, „DNote 2. Jahr“ und „DNote 3. Jahr“ genutzt. Die Modelle in Tabelle 15 wiederholen dieses Vorgehen auf die Studienabschnitte Grundstudium und Hauptstudium.

Der im Modell „Erfolgsfaktoren (Gesamt): BaNote“ festgestellte nicht signifikante erfolgsmindernde Effekt des Alters auf die Leistungen des kompletten Studiums begrenzt sich, bei genauere Betrachtung einzelner Studienabschnitte auf die letzten beiden Studienjahre. Die ersten beiden Semester hingegen weisen einen signifikanten Wert auf. Somit führen die mit dem höheren Alter einhergehende längere Abstinenz vom Schulunterricht und eine eventuell hinzukommende verstärkte Praxisorientierung zu Startschwierigkeiten beim Beginn des Bachelors. Je länger wichtige Schulhalte wie Mathematik zurückliegen und je stärker man sich wieder an Frontalunterricht und Lernkonzepte gewöhnen muss, desto schlechter fallen die Leistungen aus. Diese Ungleichheit ist aber spätestens mit dem dritten Semester aufgehoben. Die größere Motivation der älteren Studierenden kann dafür verantwortlich sein, dass die Defizite möglichst schnell ausgeglichen werden.

Modell		Erfolgsfaktoren (Gesamt): DNoten							
Abhängige Variable	DNote 1. Semester		DNote 1. Jahr		DNote 2. Jahr		DNote 3. Jahr		
Methode	OLS		OLS		OLS		OLS		
Alter	0,052*	(0,029)	0,036*	(0,022)	0,031	(0,024)	0,019	(0,020)	
Sprache	0,190**	(0,087)	0,165**	(0,069)	0,226***	(0,081)	0,115*	(0,065)	
Geschlecht	0,137**	(0,055)	0,124***	(0,047)	0,108**	(0,049)	-0,107**	(0,042)	
Abiturnote	0,505***	(0,051)	0,522***	(0,043)	0,489***	(0,047)	0,338***	(0,038)	
LK Mathematik	-0,329***	(0,052)	-0,301***	(0,044)	-0,154***	(0,047)	-0,028	(0,036)	
LK Englisch	-0,121**	(0,055)	-0,076	(0,046)	-0,045	(0,048)	0,006	(0,039)	
LK Wirtschaft	0,085	(0,078)	0,090	(0,067)	0,141**	(0,070)	0,148**	(0,061)	
PraktVor 0	-0,026	(0,063)	-0,042	(0,056)	-0,028	(0,055)	-0,065	(0,047)	
NebentätigkeitVorDauer	0,003*	(0,001)	0,002	(0,001)	0,003**	(0,001)	0,002	(0,001)	
Ausbildung	-0,324***	(0,091)	-0,372***	(0,073)	-0,282***	(0,079)	-0,127*	(0,066)	
SozEngagement	0,125**	(0,060)	0,104**	(0,053)	0,035	(0,051)	0,020	(0,045)	
Ausland	-0,097*	(0,050)	-0,064	(0,044)	-0,057	(0,045)	-0,041	(0,036)	
Schule-Uni MS	-0,002	(0,055)	0,028	(0,049)	0,087*	(0,049)	0,070*	(0,039)	
Schule-Uni direkt	0,208***	(0,062)	0,122**	(0,056)	0,106*	(0,059)	0,143***	(0,047)	
F	17,76***		23,47***		16,11***		12,25***		
R ²	0,313		0,362		0,293		0,239		
Adj. R ²	0,291		0,342		0,271		0,215		

N = 456; Beta-Koeffizienten, Standardfehler in Klammern; auf die gewählten Schwerpunkte im Bachelorstudium und die einzelnen Jahrgänge wurde kontrolliert; zweiseitiger Signifikanz-Test: *** p<0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1.

Tabelle 14: Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalysen für das Modell „Erfolgsfaktoren (Gesamt): DNoten“

Der bisherige Koeffizient für die fehlenden Deutschkenntnissen bei Nicht-Muttersprachlern von 0,17 zeigt sich hier in dieser Größe nur im ersten Studienjahr. Im zweiten Studienjahr ist ein Anstieg auf 0,23 zu beobachten; für das letzte Jahr sinkt er hingegen auf 0,12 und weist nur noch eine schwache Signifikanz auf. Diese Entwicklung ist mit den besonderen Spezifika des Studienaufbaus zu erklären. Das erste Jahr ist stark geprägt durch quantitativ orientierte Veranstaltungen wie Mathematik, Statistik, Rechnungswesen oder Volkswirtschaftslehre. Sprachliche Barrieren können zwar auch hier schon auftreten, lassen sich aber für die Klausuren, in denen verstärkt gerechnet werden muss, durch gezielte Vorbereitung beseitigen. Das zweite Studienjahr hingegen ist geprägt durch Veranstaltungen, die sehr viel mehr Textverständnis benötigen. Vor allem in Klausuren zeigen Nicht-Muttersprachler hier deutliche Schwächen, da sie in kür-

zester Zeit den Sinn eines Textes erfassen und diesen bearbeiten müssen. Im fünften und sechsten Semester sollten etwaige Sprachdefizite inzwischen weitestgehend ausgeglichen sein. Außerdem haben die Studierenden für Seminarleistungen und die Bachelorarbeit mehr Zeit zur Verfügung, was Nicht-Muttersprachlern entgegenkommt; anschließende sprachliche Korrekturen durch Kommilitonen reduzieren die Fehlerquote, so dass sich die Unterschiede zu den Muttersprachlern weniger bemerkbar machen.

Beim Geschlecht, welches im Gesamtmodell mit einem geringen Koeffizienten und ohne Signifikanz auftrat, zeigen sich über den Studienverlauf zwei gegensätzliche Entwicklungen. Weibliche Studienanfänger weisen einen signifikant erfolgsmindernden Einfluss (im Schnitt 0,12) auf die Noten der ersten beiden Jahre auf. Die Korrelation zwischen „Geschlecht“ und „Leistungskurs Mathematik“ zeigte bereits, dass vermehrt Männer diesen Leistungskurs wählen. Diese Defizite machen sich offenbar besonders stark in den quantitativ geprägten Vorlesungen (Mathematik, VWL, Statistik, EDV) bemerkbar, wodurch sich dieses Ergebnis erklärt. Im letzten Studienjahr hingegen kehrt sich der am Studienanfang zu beobachtende Effekt um und die Studentinnen weisen einen Erfolgsvorsprung von 0,11 der Durchschnittsnote auf. Dies kann ein Hinweis auf verstärkte Zielstrebigkeit der Frauen zum Ende des Studiums sein. Denkbar ist aber auch, dass der quantitative Vorsprung der Männer im ersten Semester abgelöst wird durch einen qualitativen Vorsprung der Frauen, wenn es an Fachspezialisierungen sowie Seminarleistungen und die Bachelorarbeit geht.

Das Abitur weist in den ersten beiden Studienjahren einen Koeffizienten auf, der 9,4% bis 16,8% höher ist als im Gesamtmodell. Lediglich im letzten Studienjahr fällt er auf einen Wert von 0,338, was Richters (2006: 92ff.) Ergebnis, dass der Einfluss des Abiturs über den Studienverlauf hin abnimmt, bestätigt; er wird letztendlich abgelöst durch im Studium angeeignetes Wissen. Gleiches gilt für die fachbezogene Ausbildung. Nichtsdestotrotz sind beide Faktoren in jedem betrachteten Studienabschnitt diejenigen mit dem größten Einfluss.

Der Gesamteindruck zum Leistungskurs Mathematik entsteht vor allem durch die ersten beiden stark quantitativ geprägten Semester; dort steigt der Notenschnitt um 0,33 beziehungsweise

0,30. Im zweiten Jahr ist der Einfluss nur noch halb so groß, bei gleichzeitig starker Signifikanz. Im letzten Jahr hingegen sind weder Einfluss noch Signifikanz mehr vorhanden. Wie bereits erwähnt, nimmt die quantitative Prägung des Studiums mit fortschreitender Dauer ab und die qualitative zu; somit muss der Einfluss des Leistungskurses Mathematik zwangsläufig schwinden. Im Gegensatz dazu ist die Gesamtbedeutung des Leistungskurses Wirtschaft überwiegend auf die letzten beiden Studienjahre zurückzuführen, was die bereits erwähnten Erklärungsansätze bestätigt. Der Leistungskurs Englisch, welcher über das ganze Studium keine Bedeutung hatte, zeigt im ersten Semester eine erfolgssteigernde Wirkung. Dies widerspricht den bisherigen Ergebnissen und der Argumentation. In Tabelle 10 konnte bereits eine positive Korrelation zwischen Leistungskurs Englisch und besserer Abiturnote konstatiert werden, die durchschnittlichen Abiturnoten von 1,94 (mit Englisch) und 2,08 (ohne Englisch) bestätigen dies. Möglicherweise wirkt demnach das Abitur indirekt über die Erhebung der Leistungskurswahl positiv auf den Studienerfolg ein – wenn auch nur zu Beginn des Studiums.

Bei den berufsbezogenen Faktoren zeigt sich, dass kein Praktikum vor dem Studium absolviert zu haben, auch in den einzelnen Studienabschnitten ohne Bedeutung bleibt. Die berufliche Nebentätigkeit bleibt wie im Gesamtmodell vom Koeffizienten her nahezu unbedeutend und ist nicht durchgängig signifikant.

Das soziale Engagement hat signifikant erfolgsmindernde Auswirkungen von 0,13 beziehungsweise 0,10 auf die Durchschnittsnoten der ersten beiden Semester. Möglicherweise ging die hierfür verwendete Zeit zulasten der Schule und damit des Abiturs, was den schlechteren Start ins Studium erklären würde. Die erfolgssteigernden Effekte eines Auslandsaufenthalts liegen bei 0,1 der DNote des ersten Semesters, haben jedoch für die restliche Dauer des Studiums keine Bedeutung. Der positive Einfluss eines Umzugs nach Münster auf das Studium ist vor allem in den letzten beiden Jahren zu beobachten. Das deckt sich mit der Hypothese und den Korrelationsergebnissen. Der direkte Übergang von Schule zu Studium weist über alle Studienabschnitte den im Grundmodell schon aufgezeigten signifikant negativen Einfluss auf den Notenerfolg auf.

Die Unterscheidung des Bachelors in Grund- und Hauptstudium ist unter dem Gesichtspunkt der vorangegangenen Ergebnisse noch einmal sinnvoll, da hier curriculare Spezifika in Bezug auf Studieninhalte und -methoden sowie zu erbringende Leistungen eindeutiger klassifiziert und zusammengefasst werden können. Das Grundstudium beinhaltet alle Pflichtmodule; diese zeichnen sich durch mathematisch geprägte grundlagenbildende Veranstaltungen aus und werden durch Klausuren abgeschlossen. Es fasst damit die Leistungen der ersten beiden Studienjahre plus eine Pflichtveranstaltung des fünften Semesters zusammen. Das Hauptstudium, größtenteils bestehend aus Wahlfächern, Seminararbeiten und der Bachelorarbeit, setzt hingegen eher auf Methoden-anwendung.

Modell		Erfolgsfaktoren (Gesamt): Grund- und Hauptstudium		
Abhängige Variable	DNote Grundstudium		DNote Hauptstudium	
Methode	OLS		OLS	
Alter	0,032	(0,021)	0,018	(0,019)
Sprache	0,187***	(0,068)	0,132*	(0,067)
Geschlecht	0,105**	(0,043)	-0,107**	(0,043)
Abiturnote	0,503***	(0,040)	0,354***	(0,040)
LK Mathematik	-0,222***	(0,041)	-0,028	(0,038)
LK Englisch	-0,060	(0,042)	0,023	(0,040)
LK Wirtschaft	0,114*	(0,061)	0,162**	(0,063)
PraktVor 0	-0,036	(0,048)	-0,061	(0,049)
NebentätigkeitVorDauer	0,002**	(0,001)	0,002	(0,001)
Ausbildung	-0,320***	(0,069)	-0,137**	(0,065)
SozEngagement	0,067	(0,047)	0,030	(0,046)
Ausland	-0,060	(0,040)	-0,045	(0,038)
Schule-Uni MS	0,053	(0,044)	0,093**	(0,041)
Schule-Uni direkt	0,122**	(0,051)	0,133***	(0,049)
F	25,95***		12,84***	
R ²	0,366		0,246	
Adj. R ²	0,346		0,222	

N = 456; Beta-Koeffizienten, Standardfehler in Klammern; auf die gewählten Schwerpunkte im Bachelorstudium und die einzelnen Jahrgänge wurde kontrolliert; zweiseitiger Signifikanz-Test: *** p<0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1.

Tabelle 15: Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalysen für das Modell „Erfolgsfaktoren (Gesamt): Grund- und Hauptstudium“

Vor diesem Hintergrund bestätigen sich mit einigen Ausnahmen bezüglich der Signifikanz die bereits bei den kleineren Studienabschnitten (Tabelle 14) beobachteten Ergebnisse. Das betrifft alle Variablen, die über die ersten vier Semester kein einheitlich signifikantes Bild ergaben, so dass die Kumulation in eine Grundstudiumsnote aufzeigt, wie stark die Einzeleffekte sind. Bei den Größen „Alter“, „Leistungskurs Englisch“, „SozEngagement“, „Ausland“ und „Schule-Uni MS“ führt es dazu, dass ihre jeweiligen Ausprägungen nicht mehr signifikant sind. Für die Größen „Leistungskurs Wirtschaft“ und „NebentätigkeitVorDauer“ gilt der umgekehrte Fall. Für die Ergebnisse des Hauptstudiums gelten – mit unwesentlichen Abweichungen der Koeffizientenwerte – die Ergebnisse der Durchschnittsnote des dritten Jahres.

5.3 Auswertung des Gesetz-Erfolgsmodells

Im letzten Schritt werden nun die Berechnungen der Determinanten „BaNote“, „Semester bis Abschluss“ und „Regelstudienzeit“ wiederholt, dieses Mal aber unter Berücksichtigung der gesetzlichen Rahmenbedingungen in puncto Hochschulzulassung. Das Ergebnis dieser Untersuchung stellt sich in Tabelle 16 dar.

Das Hochschulrahmengesetz begrenzt die zuvor im Gesamtmodell gewählten Kriterien auf Schulabschluss sowie bachelor- und berufsrelevante Leistungskriterien.⁵⁵ Vor diesem Hintergrund sind die sozialen Faktoren „Geschlecht“, „Sprache“ und „Alter“ nicht mehr haltbar, ebenso wenig wie die den Ortswechsel zwischen Schule und Studium abbildende Größe „Schule-Uni MS“. Da die berufsbezogenen Faktoren „PraktVor 0“ sowie „NebentätigkeitVorDauer“ in keinem der Modelle einen nennenswerten Koeffizienten oder Signifikanzen aufweisen, ist die weitere Berücksichtigung für ein Auswahlverfahren zweifelhaft. Da „Leistungskurs Wirtschaft“ und „SozEngagement“ nur teilweise signifikant sind, jedoch einen negativen Einfluss auf den Studienerfolg ausweisen, ist eine Verwendung als sanktionierendes Auswahlkriterium rechtlich nicht haltbar. Bei der Größe „Schule-Uni direkt“ muss unterschieden werden. Pauschal zu sank-

⁵⁵ Siehe hierzu die Ausführungen in Abschnitt 3.2.

tionieren, dass das Studium direkt nach dem Schulabschluss aufgenommen wird, ist weder hochschulrechtlich durchführbar noch sinnvoll. Eine positive Berücksichtigung der einflussstarken Ausbildung ist hingegen zielführend. Beim (freiwilligen) Wehr- oder Ersatzdienst ist dies wegen des fehlenden Fachbezugs zumindest fraglich. Nach Abschaffung der allgemeinen Wehrpflicht (was die hier betrachteten Jahrgänge noch nicht betrifft) wird diese Größe aber ohnehin maßgeblich an Einfluss verlieren und deshalb ebenfalls nicht berücksichtigt. Von einer Verwendung der Größe „Ausland“ wird ebenso abgesehen, da eine Signifikanz ausschließlich im ersten Semester auftritt und der Koeffizient über das gesamte Studium zu gering ausfällt. In das Modell gehen folglich die drei Größen mit durchgehend hoher Signifikanz und bedeutenden Koeffizienten ein, nämlich „Abiturnote“, „LK Mathematik“ und „Ausbildung“.

Modell	Erfolgsfaktoren (Gesetz): Bachelorabschlussgrößen					
Abhängige Variable	BaNote		Semester bis Abschluss		Regelstudienzeit	
Methode	OLS		OLS		Log. Reg.	
Abiturnote	0,432***	(0,034)	0,419***	(0,064)	-1,272***	(0,225)
LK Mathematik	-0,134***	(0,034)	-0,198***	(0,059)	0,559***	(0,203)
Ausbildung	-0,208***	(0,044)	-0,236***	(0,079)	0,594**	(0,272)
F/Wald χ^2	68,65***		18,75***		40,52***	
R^2 /Pseudo- R^2	0,292		0,123		0,079	
Adj. R^2	0,288		0,117			

N = 456; Beta-Koeffizienten, Standardfehler in Klammern; auf die gewählten Schwerpunkte im Bachelorstudium und die einzelnen Jahrgänge wurde kontrolliert; zweiseitiger Signifikanz-Test: *** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$; * $p < 0,1$.

Tabelle 16: Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalysen für die Modelle „Erfolgsfaktoren (Gesetz): BaNote“ und „Erfolgsfaktoren (Gesetz): Semester bis Abschluss“ sowie der binären logistischen Regressionsanalyse für das Modell „Erfolgsfaktoren (Gesetz): Regelstudienzeit“

6. Diskussion, Limitationen und Ausblick

6.1 Diskussion

Die Auswertungen aller Einflussfaktoren in den Gesamtmodellen „Notenerfolg“ und „Studiendauer“ konnten abschließend die Mehrheit der Hypothesen bestätigen. Bei Variablen, welche verschiedene theoretische Wirkungsrichtungen zuließen, wurden größtenteils eindeutige, über die einzelnen Modelle beständige Ergebnisse geliefert. Eindeutig positive Einflüsse auf den Notenerfolg und die geringe Studiendauer beziehungsweise das Einhalten der Regelstudienzeit haben demnach Abiturnote, Leistungskurs Mathematik und eine fachbezogene Ausbildung. Dies entspricht dem Ergebnis der drei gesetzeskonformen Erfolgsmodelle. Allein auf die Bachelornote unterstützend einwirken konnten darüber hinaus die Muttersprache Deutsch, das Nichtbelegen des Leistungskurses Wirtschaft, die geringe Dauer der Nebentätigkeit vor dem Studium sowie der nicht direkte Übergang von Schule zu Hochschule. Für die Studiendauer-Größen hingegen gilt, dass es besser ist, für das Studium umzuziehen und im Vorfeld kein Praktikum zu absolvieren.

Die weiteren Teilmodelle, die auf einzelne Studienabschnitte angewendet wurden, geben darüber hinaus Einblick, wie sich die Effekte bezüglich des Notenerfolgs über das Studium verteilen. So zeigt sich für die ersten beiden Semester, dass ein geringeres Alter, Deutsch als Muttersprache, männliches Geschlecht, Abiturnote, fachbezogene Ausbildung, kein soziales Engagement und nicht direkt von Schule zu Hochschule überzugehen maßgeblich die Leistungen erklären. Beim ersten Semester wirken sich zusätzlich noch Leistungskurs Englisch, Auslandsaufenthalt und eine geringe Nebentätigkeitsdauer erfolgssteigernd aus. Der positive Einfluss des Leistungskurses Mathematik ist noch im zweiten Studienjahr (wenn auch weniger stark) vorhanden, verschwindet aber im letzten Jahr komplett. Soziales Engagement und geringes Alter sind ab dem zweiten Studienjahr unbedeutend. Im letzten Studienjahr erweisen sich Studentinnen als erfolgreicher. Außerdem gewinnen das Nichtbelegen des Leistungskurses Wirtschaft sowie der Umzug zum neuen Studienort an erfolgssteigerndem Einfluss. Die aggregierte Untersuchung der Grund- und Hauptstudiumsnote bestätigt die vorangegangenen Beobachtungen.

Im Ganzen zeigt das Modell „Erfolgsfaktoren (Gesamt): BaNote“ mit einem adjustierten R^2 von 0,341 einen mit anderen Studien vergleichbaren Wert.⁵⁶ Die Erklärungswerte der beiden Studiendauermodelle hingegen fallen mit 0,126 („Semester bis Abschluss“; adjustiertes R^2) beziehungsweise 0,099 („Regelstudienzeit“; Pseudo- R^2) im Vergleich deutlich ab, was aber durchaus exemplarisch für Untersuchungen mit diesen StudienerfolgsvARIABLEN ist.⁵⁷ Es ist somit anzunehmen, dass die Dauer des Studiums stärker von allgemeinen Studienbedingungen beziehungsweise zeitallokations- und motivationsgesteuerten studienbegleitenden Faktoren abhängt als die entsprechenden Leistungen. Gleichzeitig nimmt aber auch der Erklärungsgehalt bei den Noten über den Studienverlauf ab; so beträgt das adjustierte R^2 des Grundstudiums 0,346, wohingegen es im Hauptstudium lediglich 0,222 sind. Der Einfluss der vor dem Studium feststehenden Qualifikationen stößt also im Verlauf an seine Grenzen und wird zwangsläufig von studiumsinnlichen Variablen abgelöst. Der Vergleich des gesetzeskonformen Modells mit der zu Beginn gezeigten alleinigen Auswahl über die Abiturnote verdeutlicht darüber hinaus noch einmal, dass somit der Erklärungsgehalt maßgeblich gesteigert werden kann. Der Notenerfolg wird somit um 28,6% besser erklärt, Studiendauer (53,9%) sowie Einhaltung der Regelstudienzeit (36,2%) erfahren sogar noch größere Steigerungen. Betrachtet man jedoch die vorliegenden Erklärungsgehalte der Gesamtmodelle, gehen die gesetzlichen Restriktionen mit einer erheblichen Verringerung („BaNote“: -15,5%; „Semester bis Abschluss“: - 7,14%; „Regelstudienzeit“: -20,2%) einher.

Wäre die logische Schlussfolgerung aus dem rechtlich herbeigeführten Erkenntnisverlust eine Forderung nach einer vollständigen Berücksichtigung aller im Gesamtmodell verwendeten Kriterien? Unter theoretischen Aspekten können die Ergebnisse von Bedeutung sein, für eine praktische Implementierung in die durchgeführten Auswahlprozesse der Hochschule eignen sich

⁵⁶ Zum Vergleich: Erdel (2010: 59): 0,43 (Grundlagen- und Orientierungsprüfungen); Jirjahn (2007: 307): 0,429-0,499 (Grundstudium; nicht adjustiertes R^2); Mosler und Savine (2004a und b: 10): 0,233 (Grundstudium), 0,496 (Hauptstudium). Hierbei muss beachtet werden, dass für die jeweiligen Modelle unterschiedliche NotenerfolgsvARIABLEN gewählt wurden und die unabhängigen Variablen auch aus der Studienzeit und nicht ausschließlich aus der Vorstudienzeit stammen.

⁵⁷ Zum Vergleich: Mosler und Savine (2004a und b: 10): 0,218 (Grundstudium; Semester bis Abschluss), 0,107 (Hauptstudium; Semester bis Abschluss). Hierbei muss beachtet werden, dass die jeweiligen Modelle auch unabhängige Variablen aus der Studienzeit und nicht ausschließlich aus der Vorstudienzeit beinhalten.

jedoch nicht alle Faktoren; hier muss klar zwischen wissenschaftlichem Interesse und praktischer Durchführbarkeit getrennt werden. Wenn jedoch pauschale Diskriminierungen, zum Beispiel nach Geschlecht oder Alter, weder rechtlich durchsetzbar noch sinnvoll sind, so beinhalten die Ergebnisse doch eindeutige Implikationen für die Hochschulen.

Wenn in den ersten beiden Semestern ältere Studierende schlechtere Leistungen erbringen, so ist der in den Hypothesen aufgeführte Effekt, dass sich diese erst wieder in ein schulisches System eingewöhnen müssen, zwangsläufig vorhanden. Hier sollte die Hochschule durch gezielte unterstützende inhaltliche und studienplanungsbezogene Angebote in Aktion treten und die Integration erleichtern. Ähnliches gilt für den sich vom zweiten zum dritten Studienjahr umkehrenden Effekt des Geschlechtereinflusses und die erfolgsmindernde Wahl des Leistungskurses Wirtschaft, welche hier einhergeht mit dem Besuch eines Wirtschaftsgymnasiums oder Berufskollegs; beide Effekte können damit begründet werden, dass sich der Studiencharakter weg von der Grundlagenbildung hin zur Grundlagenanwendung verändert. Einzig der Muttersprachen-Aspekt findet bereits jetzt auf indirektem Weg Eingang in das Auswahlverfahren, da ausländische Bewerber in der Regel einen Deutscheinstufungstest vorlegen müssen.

Darüber hinaus besonders diskussionswürdig bleibt der nahtlose Übergang von Schule zu Hochschule. Seine stark signifikant negativen Auswirkungen auf die Studiendauer zeigen, dass der Wegfall der allgemeinen Wehrpflicht für das Studium nicht unbedingt förderlich ist, wenn die kurze Übergangszeit dazu führt, dass unreflektierte Studiengangentscheidungen getroffen werden. Die aktuell doppelten Abschlussjahrgänge können diese Effekte durch den gewachsenen Wettbewerb verstärken. So ist vorstellbar, dass die noch jungen Abiturienten versuchen, irgendeinen Studienplatz zu bekommen, nur um nicht ohne dazustehen. Diese Entwicklung erfordert entweder proaktives Handeln im Sinne der Informationsdefizitminimierung vor der Studienwahl oder sollte einen Weg ins Auswahlverfahren finden. Auf diese Weise können die Entscheidungsunsicherheiten zum einen im Vorfeld durch Informationsveranstaltungen, Self-Assessments oder Schüler-Uni-Programme der Hochschule beseitigt werden (Krempkow 2008:

105).⁵⁸ Wenn zum anderen vermehrt die gewünschten Studienplätze wegen der übermäßigen Nachfrage nicht erlangt werden, könnte die Tendenz zum Wartesemester (diese Zeit könnte für Praktika, Nebentätigkeiten oder einen Auslandsaufenthalt genutzt werden) oder zu einem freiwilligen sozialen Jahr steigen. Im Anschluss könnte die Entscheidung für beziehungsweise gegen ein Studium reflektierter ausfallen und somit der anschließende Studienerfolg durch höhere Leistungsmotivation entscheidend steigen. Auswahlverfahren können diese Entscheidungen entweder positiv über eine anteilige NC-Anhebung einfließen lassen oder gezielt das Kontingent an Studienplätzen, welche über Wartesemester verteilt werden, erhöhen.

Ein effektives Auswahlverfahren auf Basis von Bewerbungsunterlagen, welches Zeit- und Aufwandsrestriktionen berücksichtigt, sollte dementsprechend die Größen Abiturnote, Leistungskurs Mathematik sowie fachbezogene Ausbildung berücksichtigen. Die einzelnen Gewichtungen können sich hierbei an den Koeffizienten orientieren; dem Abitur ist dabei der maßgebliche Einfluss zuzuordnen. Auf indirektem Weg können eine Prüfung von Deutschkenntnissen bei ausländischen Bewerbern und eine stärkere Berücksichtigung von Wartesemestern, wenn diese zu einer bewussten und somit erfolgreicherer Studienentscheidung führen, Eingang ins Verfahren finden und so an Bedeutung gewinnen. Bei den Erfolgsgrößen erweist sich die Bachelornote als zentral; die Studiendauergrößen sind offensichtlich viel stärker von anderen Faktoren als den hier untersuchten abhängig. Da die Ergebnisse der Studienteilabschnitte jedoch einige bemerkenswerte Unterschiede aufzeigen konnten und insbesondere der spätere Verlauf des Bachelors maßgeblicher von Faktoren aus der Zeit im Studium abhängig ist, erweist sich die zusätzliche Verwendung der Notenleistungen der ersten beiden Semester als sehr zweckmäßig.

Der Erfolg jeder kriteriengeleiteten Auswahl hängt davon ab, ob Bewerber frühzeitig wissen (können), was bei der Auswahl und im nachfolgenden Studium erwartet wird. Nur so können verbesserte Interessensdeckung, geringere Abbruchquoten und höhere Studienleistungen erreicht werden. Um das Risiko adverser Selektionsprozesse zu verringern, müssten die besser

⁵⁸ Die RWTH Aachen verlangt bei Einschreibung zum Bachelor das vorherige Ablegen eines Self-Assessment-Tests, welcher die Entscheidung für oder gegen einen Studiengang unterstützen soll (RWTH Aachen 2014). Siehe hierzu auch Nagy (2006: 261ff.).

informierten Marktteilnehmer sich bemühen, Informationsasymmetrien abzubauen („Signaling“), hier indem fähige Bewerber ihre höhere Eignung zu demonstrieren versuchen. Dabei muss erreicht werden, dass die Vorteile der Signalproduktion höher sind als ihre Kosten. Demnach gilt es (neben dem Informationsauftrag der Absolventen) für die Hochschulen, verbesserte Beratungsleistungen anzubieten und Auswahlkriterien frühzeitig und verlässlich zu kommunizieren (Schuler und Hell 2008: 11f.). Das gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass nach Ende der Schulzeit mangels Erfahrung wenig kritisches Bewusstsein für die Wahl des Studien- und Hochschulortes besteht. Die Besonderheiten, welche bei der Entscheidung der ausgewählten Bewerber über eine Zu- oder Absage mit hineinspielen und welche nicht durchgehend auf dem fachlichen Profil der Hochschule basieren (Stemmler 2005: 126), müssen in letzter Instanz ebenso Einzug in das Gesamtprojekt Bachelorzulassung finden.

6.2 Limitationen und Ausblick

Abgesehen von der allgemeinen Kritik an der Erfolgsfaktorenforschung (Fritz 2004; Nicolai und Kieser 2002) und der thematisch immanenten Diskussion über Notengebungsunterschiede im (Hoch-)Schulbereich (Heine 2006: 14ff.; Kersting 2005: 149; Rindermann 2005: 127), sind es vor allem die Limitationen der Datengrundlage beziehungsweise der untersuchten Modelle, welche abschließend zu diskutieren sind, um so Anregungen und Verbesserungen für mögliche weiterführende Forschungen erbringen zu können.

Die wesentliche Kritik fällt auf den Auswahl-Bias, der durch die Datenverwendung von sich an der untersuchten Hochschule im Rahmen der Selbstselektion für den Master bewerbenden Bachelorabsolventen der jeweiligen hochschuleigenen Jahrgänge entsteht. Zur Erläuterung sei angeführt, dass zum einen Daten für Kontrollgruppen von Studierenden, die einen Bachelor „Betriebswirtschaftslehre“ an einer anderen Hochschule durchlaufen haben, nicht vorliegen beziehungsweise kaum zu beschaffen sind (Heine et al. 2006: 79). Der organisatorische Aufwand wäre enorm, die Herausgabe sensibler Persönlichkeitsdaten in dem Umfang eher unwahr-

scheinlich und die neu aufkommenden methodischen Probleme, zum Beispiel durch den Vergleich von unterschiedlichen Studienleistungen an unterschiedlichen Hochschulen, inhärent. In Anbetracht von Verfügbarkeit, Aufwand und Ertrag ist der Rückgriff auf einzelne ausgewählte Jahrgänge einer Hochschule somit sinnvoll und aufgrund der anhand von Zeugnissen abgesicherten Bewerbungsunterlagen beziehungsweise objektiven Prüfungsdaten verlässlicher als Umfragedaten früherer Studien. Außerdem ist die Aussagekraft der Ergebnisse für die Verbesserung der Organisation und Konzeption von Auswahlverfahren nicht signifikant eingeschränkt. Wenn auch keine Aussage darüber gemacht werden kann, warum die (Jahrgangs-)Absolventen, die sich im Anschluss ausschließlich woanders für einen Master beworben oder einen Berufseinstieg anvisiert haben, im Bachelor (nicht) erfolgreich gewesen sind, so können allgemeine Erfolgskriterien eines Studiums evaluiert und ex post verbessert werden. Darüber hinaus ergibt die Stichprobe genau den Teil eines Abschlussjahrganges, welcher durch die anschließende Bewerbung für sich eine gewisse Mastertauglichkeit unterstellt; im Durchschnitt sind 69,74% der betrachteten Bewerber im Anschluss für den Master an der WWU zugelassen worden.⁵⁹ Somit erlauben die Ergebnisse für die Hochschule Rückschlüsse auf den bisherigen Erfolg von Studierenden, die potenziell ihr gesamtes Studium, also Bachelor und Master, an derselben Hochschule absolvieren.⁶⁰

Basierend auf der Konstanz der Ergebnisse sind Implikationen für andere Hochschulen inbegriffen. Wie anfangs erwähnt, berücksichtigen die bisherigen Zulassungsverfahren in Deutschland überwiegend den Abiturschnitt als Einzelkriterium; nur in einigen Fällen ergänzt durch den Nachweis von Ausbildung und/oder spezifischen Leistungskursen. Bei der kontinuierlichen Anpassung bestehender Vorgänge und Kriterienkataloge sollte aber, im Hinblick auf höhere Effektivität bei der studienorientierten Auswahl, auf eine einheitliche und flächendeckende Verwendung von Abitur, Leistungskurs Mathematik und Ausbildung hingearbeitet werden. Hierbei geben die Ergebnisse einige wertvolle Hinweise.

⁵⁹ Siehe hierzu auch Tabelle 3.

⁶⁰ Siehe hierzu auch die Ergebnisse der Variable „Bachelor WWU“ in Kapitel IV.

Inwieweit eine kontinuierliche Ergänzung des Kriterienkatalogs durch weitere Faktoren aus der Zeit vor dem Studium erfolgssteigernd ist, sollte an anderer Stelle untersucht werden. Wie die bisherigen Ergebnisse zeigen, konzentrieren sich die Erfolgsfaktoren auf einige wenige. Dabei ist nicht ausgeschlossen, dass sich der Erklärungsgehalt von Selektionsmodellen weiter maßgeblich steigern lässt.⁶¹ Im Rahmen der allgemeinen Studienerfolgsuntersuchung sollte jedoch ein Fokus auf Einflussfaktoren aus der Studienzeit gelegt werden.⁶² Insbesondere von den Nebentätigkeit- und Praktika-Größen kann im Studium zeitallokationsbedingt wesentlich mehr Einfluss erwartet werden.⁶³ Auch bliebe zu beobachten, wie sich der Einfluss der Größen aus der Zeit vor dem Studium im Zusammenspiel mit den Größen aus dem Studium oder allgemein im an den Bachelor anschließenden Master entwickelt.⁶⁴

Zusätzlich an Bedeutung für die allgemeine Auswahl von Bewerbern wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge, und damit auch die Auswertung ihres Erfolgs, werden in Zukunft aller Voraussicht nach „Studierfähigkeitstests“ gewinnen.⁶⁵ Sowohl die langjährigen Erfahrungen im US-amerikanischen Hochschulsystem (beispielsweise beim „Graduate Management Admission Test“) und durch Studien nachgewiesene Validität (Kuncel, Credé und Thomas 2007; Heine et al. 2006: 22f.) als auch die standardisierte, zentralisierte Erhebung⁶⁶ und die juristische Sicherheit begünstigen deren Einbindung in ein Auswahlverfahren. Zwar liegt hier der Fokus eher auf dem weiterführenden Master, jedoch ist auch bereits für den Bachelor solch ein Test denkbar; zumal dies in den USA mit dem „Scholastic Assessment Test“ die Regel darstellt. Die Jacobs

⁶¹ Mögliche weitere Faktoren: Akademischer Bildungsrad der Eltern, Beziehungs- und Wohnsituation des Bewerbers (Jirjahn 2007); weitere Differenzierung von Schulabschlüssen (Hochschulreife, Fachhochschulreife, Mittlere Reife in Verbindung mit anschließender Ausbildung) und Bundesländern; tiefergehende Untersuchung der Größen Praktikum und Nebentätigkeit (zum Beispiel anhand von Internationalität, DAX-Zugehörigkeit und Größe des Unternehmens, Tätigkeitsbereich, etc.).

⁶² Siehe hierzu die Ausführungen und Ergebnisse in Kapitel III.

⁶³ Siehe hierzu Jirjahn (2007).

⁶⁴ Damit einhergehen könnte auch eine bessere Erklärung der Studiendauervariablen, welche aus Hochschulsicht, neben bildungspolitischen Zielen, insbesondere finanzielle Bedeutung hat.

⁶⁵ Für einen Überblick siehe Merker (2009: 89ff.).

⁶⁶ Der GMAT wird beispielsweise zentral in mehreren deutschen Großstädten geprüft. Ähnlich wie bei einem „Test of English as a Foreign Language“, legt der Kandidat die Klausur einmalig ab und bewirbt sich dann übergreifend bei allen Universitäten. Je einheitlicher solch eine Fähigkeitstestetablierung in Deutschland stattfindet, umso geringer ist der Aufwand für Studierende und Hochschule. Die Universität Hamburg hat jedoch bereits einen eigenen Test (TM-WISO) konzipiert, welcher von der Universität Köln bereits übernommen wurde, eine gewisse sich noch einstellende Heterogenität ist also zu erwarten (ITB Consulting GmbH 2014).

University Bremen zum Beispiel verlangt bereits jetzt von jedem Bewerber das Ablegen eines SAT (Jacobs University Bremen 2014). Eine anschließende Untersuchung könnte die hier untersuchten Faktoren einem Studierfähigkeitstest gegenüberstellen und die jeweiligen Erklärungsgehalte beziehungsweise Korrelationen untereinander vergleichen (Hell, Trapmann und Schuler 2008: 46ff.). Substituierend oder ergänzend wäre im Anschluss eine Kombination von Test und den hier untersuchten Faktoren denkbar,⁶⁷ um aus Perspektive der auswählenden Hochschule, bei gleichzeitig verringertem Erhebungsaufwand, auf diese Weise die prognostische Validität in Bezug auf den zukünftigen Studienerfolg maßgeblich zu steigern (Rindermann und Oubaid 1999: 181).

⁶⁷ Trost (2005b: 141) empfiehlt beispielsweise in erster Instanz die Auswahl nach der Kombination Abiturnote und Studierfähigkeitstest (siehe hierzu auch Dlugosch 2005); Greiff (2006: 340) verweist dabei auf eine 2-zu-1-Gewichtung. Siehe hierzu auch die Diskussion im Kapitel I.5 dieser Arbeit.

7. Fazit

Abschließend lässt sich festhalten, dass die in der bisherigen Literatur vornehmlich besprochene und in der bestehenden Auswahlpraxis überwiegend angewandte Größe der Abiturnote den maßgeblichen Einfluss aller Faktoren aus der Zeit vor dem Studium auf Studienleistung und -dauer hat. Die vorliegende Arbeit hat darüber hinaus gezeigt, dass sich ein Leistungskurs Mathematik sowie eine fachbezogene Ausbildung positiv auf den späteren Studienerfolg auswirken, so dass hiermit eine gute Grundlage für die Konzeption von Auswahlverfahren geboten wird. Zudem gilt, dass auswahlrelevante Faktoren einfach und schnell erfassbar und auswertbar sowie anhand offizieller Dokumente objektiv nachvollziehbar sein sollten. Für Hochschulen, aber auch für Studierende, ergeben sich mithin – angesichts des anhaltenden Wandels in der Bologna-Prozess induzierten Hochschullandschaft – Möglichkeiten der Orientierung, um die eigene Ausrichtung auf Festlegung und Förderung gefragter Kompetenzen zu fokussieren.

8. Literatur

- Akerlof, G. (1970): The Market for “Lemons” – Quality Uncertainty and the Market Mechanism, *The Quarterly Journal of Economics*, 84 (3): 488-500.
- Baron-Boldt, J., Schuler, H. und Funke, N. (1988): Prädiktive Validität von Schulabschlussnoten – Eine Metaanalyse, *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2 (2): 79-90.
- Behrnd, V. und Porzelt, S. (2012): Intercultural Competence and Training Outcomes of Students with Experience Abroad, *International Journal of Intercultural Relations*, 36 (2): 213-223.
- Berthold, C., Gabriel, G., Herdin, G. und Stuckrad, T. v. (2012): Modellrechnungen zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen in Deutschland, CHE Consult Projektbericht, Arbeitspapier Nr. 152, Februar 2012, http://www.che-consult.de/downloads/CHE_AP152_Studienanfängerprognose.pdf.
- Blüthmann, I., Lepa, S. und Thiel, F. (2008): Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen – Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 11 (3): 406-429.
- Brandstätter, H. und Farthofer, A. (2003a): Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg, *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 47 (3): 134-145.
- Brandstätter, H. und Farthofer, A. (2003b): Erste Prüfungen – Weiterer Studienerfolg, *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50 (1): 58-70.
- Brandstätter, H., Grillich, L. und Farthofer, A. (2006): Prognose des Studienabbruchs, *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38 (3): 121-131.
- Crossman, J. und Clarke, M. (2010): International Experience and Graduate Employability – Stakeholder Perceptions on the Connection, *Higher Education*, 59 (5): 599-613.

- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (2011): Bildungsinländer 2011 – Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung, Bonn 2011, http://daad.de/imperia/md/content/presse/bildungsinlaender_2011_neu.pdf.
- Daniel, H.-D. (1996): Korrelate der Fachstudiendauer von Betriebswirten – Ergebnisse einer Absolventenbefragung an der Universität Mannheim, Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Ergänzungsheft 1: 95-116.
- Deidesheimer Kreis (1997): Hochschulzulassung und Studieneignungstests – Studienfeldbezogene Verfahren zur Feststellung der Eignung für Numerus-clausus- und andere Studiengänge, Göttingen 1997.
- Dell‘mour, R. und Landler, F. (2002): Akademische Grade zwischen Traum und Wirklichkeit – Einflussfaktoren auf den Studienerfolg, Wien 2002.
- Dlugosch, S. (2005): Prognose von Studienerfolg – Dargestellt am Beispiel des Auswahlverfahrens der Bucerius Law School, Aachen 2005.
- Erdel, B. (2010): Welche Determinanten beeinflussen den Studienerfolg? – Eine empirische Analyse zum Studienerfolg der ersten Kohorte der Bachelorstudenten in der Assessmentphase am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Bericht 2010-2, Nürnberg 2010.
- Fries, M. (2002): Abitur und Studienerfolg – Welchen „Wert“ hat das Abitur für ein erfolgreiches Studium?, Beiträge zur Hochschulforschung, 24 (1): 30-51.
- Fritz, W. (2004): Die Erfolgsfaktorenforschung – Ein Misserfolg?, Die Betriebswirtschaft, 64 (5): 623-625.
- Greiff, S. (2006): Prädiktoren des Studienerfolgs – Vorhersagekraft, geschlechtsspezifische Validität und Fairness, Duisburg 2006.

- GWK – Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2013): Hochschulpakt 2020, letzte Änderung 13.07.2013, <http://www.gwk-bonn.de/index.php?id=192>.
- Heine, C., Briedis, K., Didi, H.-J., Haase, K. und Trost, G. (2006): Bestandsaufnahme von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern, Hannover 2006, http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200603.pdf.
- Hell, B., Trapmann, S. und Schuler, H. (2008): Synopse der Hohenheimer Metaanalysen zur Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs und Implikationen für die Auswahl- und Beratungspraxis, Schuler, H. und Hell, B. (Hrsg.): Studierendenauswahl und Studienentscheidung, Göttingen u.a. 2008: 43-54.
- Hermann, T. (1997): Hochschulentwicklung, Heidelberg 1997.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. und Besuch, G. (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen – Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/2008, HIS: Projektbericht, Hannover 2009.
- Heublein, U., Sommer, D. und Weitz, B. (2009): Studienverlauf im Ausländerstudium – Eine Untersuchung an vier ausgewählten Hochschulen, HIS: Projektbericht, Hannover 2009.
- Hornke, L. und Zimmerhofer, A. (2005): Profilbildung von Hochschulen und Studierenden als Aufgabe der Studierendenauswahl, *Psychologische Rundschau*, 56 (2): 146-148.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2013): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland – Studiengänge, Studierende, Absolventen, Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2013, Bonn 2013.
- Jacobs University Bremen (2014): SAT or ACT Test, <http://www.jacobs-university.de/ACT-SAT>.
- Jäger, R. (2005): Zur Auswahl von Studierenden – einige Gedanken und Bedenken, *Psychologische Rundschau*, 56 (2): 144-146.

- Jensen, M. und Meckling, W. (1976): Theory of the Firm – Managerial Behavior, Agency Costs and Ownership Structure, *Journal of Financial Economics*, 3 (4): 305-360.
- Jirjahn, U. (2007): Welche Faktoren beeinflussen den Erfolg im wirtschaftswissenschaftlichen Studium?, *zfbf*, 59 (3): 286-313.
- Kersting, M. (2005): Beratung und Auswahl von Studierenden – Ziele und Methoden, *Psychologische Rundschau*, 56 (2): 149-150.
- Krempkow, R. (2008): Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit – Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen, *die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung*, 11 (1): 91-107.
- Kuncel, N., Credé, M. und Thomas, L. (2007): A Meta-Analysis of the Predictive Validity of the Graduate Management Admission Test (GMAT) and Undergraduate Grade Point Average (UGPA) for Graduate Student Academic Performance, *Academy of Management Learning und Education*, 6 (1): 51-68.
- Meinefeld, W. (1998): Studienbedingungen und Studienerfolg an der Technischen Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, *Forschungsbericht Institut für Soziologie*, Erlangen 1998.
- Merker, L. (2009): Engagement, Studienerfolg und Berufserfolg – Eine Untersuchung über Zusammenhänge im Lebenslauf von Absolventen der Betriebswirtschaftslehre an der Universität Bayreuth, Bayreuth 2009.
- Moosbrugger, H. und Jonkisz, E. (2005): Studierendenauswahl durch die Hochschulen – rechtliche Grundlagen, empirische Studien und aktueller Stand, *Arbeiten aus dem Institut für Psychologie der J. W. Goethe-Universität*, Heft 1: 1-20.
- Moosbrugger, H. und Reiß, S. (2005): Determinanten von Studiendauer und Studienerfolg im Diplomstudiengang Psychologie – Eine Absolventenstudie, *Zeitschrift für Evaluation*, 4 (2): 177-194.

- Mosler, K. und Savine, A. (2004a): Studienaufbau und Studienerfolg von Kölner Volks- und Betriebswirten im Grundstudium, Diskussionsbeiträge zur Statistik und Ökonometrie – Seminar für Wirtschafts- und Sozialstatistik Universität zu Köln, Nr. 1/04.
- Mosler, K. und Savine, A. (2004b): Studienaufbau und Studienerfolg von Kölner Volks- und Betriebswirten im Hauptstudium, Diskussionsbeiträge zur Statistik und Ökonometrie – Seminar für Wirtschafts- und Sozialstatistik Universität zu Köln, Nr. 2/04.
- Nagy, G. (2006): Berufliche Interessen, kognitive und fachgebundene Kompetenzen – Ihre Bedeutung für die Studienfachwahl und die Bewährung im Studium, Dissertation im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin, Berlin 2006.
- NC-Werte (2014): Numerus Clausus vieler Studiengänge an deutschen Hochschulen, www.nc-werte.info.
- Nicolai, A. und Kieser, A. (2002): Trotz eklatanter Erfolgslosigkeit – Die Erfolgsfaktorenforschung weiter auf Erfolgskurs, *Die Betriebswirtschaft*, 62 (6): 579-596.
- Richter, A. (2006): Intertemporal Consistency of Predictors of Student Performance – Evidence from a Business Administration Program, *Journal of Education for Business*, 82 (2): 88-93.
- Rindermann, H. (2005): Für ein bundesweites Auswahlverfahren von Studienanfängern über Fähigkeitsmessung, *Psychologische Rundschau*, 56 (2): 127-129.
- Rindermann, H. und Oubaid, V. (1999): Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs, *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 20 (3): 172-191.
- RWTH Aachen (2014): SelfAssessments, <http://www.rwth-aachen.de/go/id/eft/>.
- Schröder-Gronostay, M. (1999): Studienabbruch – Zusammenfassung des Forschungsstandes, Schröder-Gronostay, M. und Daniel, H.-D. (Hrsg.): *Studienerfolg und Studienabbruch – Beiträge aus Forschung und Praxis*, Luchterhand 1999: 209-240.

- Schuler, H. (2006): Noten als Prädiktoren von Studien- und Berufserfolg, Rost, H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim 2006: 535-541.
- Schuler, H. und Hell, B. (2008): Studierendenauswahl und Studienentscheidung aus eignungsdiagnostischer Sicht, Schuler, H. und Hell, B. (Hrsg.): Studierendenauswahl und Studienentscheidung, Göttingen u.a. 2008: 11-17.
- Stemmler, G. (2005): Studierendenauswahl durch Hochschulen – Ungewisser Nutzen, Psychologische Rundschau, 56 (2): 125-127.
- Steyer, R., Yousfi, S. und Würfel, K. (2005): Prädiktion von Studienerfolg – Der Zusammenhang zwischen Schul- und Studiennoten im Diplomstudiengang Psychologie, Psychologische Rundschau, 56 (2): 129-131.
- Stiglitz, J. (2000): The Contributions of the Economics of Information to Twentieth Century Economics, The Quarterly Journal of Economics, 115 (4): 1441-1478.
- Trapmann, S. (2008): Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose – Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs, Stuttgart 2008.
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S. und Schuler, H. (2007): Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – Ergebnisse einer Metaanalyse, Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21 (1): 11-27.
- Trost, G. (2005a): Studierendenauswahl durch die Hochschulen – Welche Verfahren kommen prinzipiell in Betracht, welche nicht?, Psychologische Rundschau, 56 (2): 138-140.
- Trost, G. (2005b): Studierendenauswahl durch die Hochschulen – Welche Schritte sind zu tun?, Psychologische Rundschau, 56 (2): 140-142.
- Universität Mannheim (2013): Bewerbungs- und Zulassungsverfahren zum Bachelorstudien- gang Betriebswirtschaftslehre, http://www.bwl.uni-mannheim.de/de/studium/bachelor_bwl/betriebswirtschaftslehre/bewerbung_und_zulassung/#c1073.

Universität Münster (2013): Modulbeschreibungen der Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften für den Bachelor-Studiengang Betriebswirtschaftslehre an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Prüfungsordnung 2010, Stand: Juli 2013, https://www.wiwi.uni-muenster.de/bachelor_bwl/homepage_alt/studieninformationen/PO2010/wichtige_dokumente/Modulhandbuch_PO_2010.pdf.

Universität Witten/Herdecke (2013): Zulassungsvoraussetzungen Wirtschaftswissenschaften, <http://www.uni-wh.de/studium/studieninteressierte/zulassungsvoraussetzungen/wirtschaft/>.

Wenzig, K. und Bacher, J. (2003): Determinanten des Studienverlaufs – Was beeinflusst den Studienverlauf an der WiSo-Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg?, Arbeits- und Diskussionspapiere 2003-3, Nürnberg 2003.

Willich, J., Buck, D., Heine, C. und Sommer, D. (2011): Studienanfänger im Wintersemester 2009/10 – Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn, HIS: Forum Hochschule, 6/2011, http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201106.pdf.

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

III. WIE WIR LEBEN WOLLEN –

DETERMINANTEN INDIVIDUELLEN BACHELOR-STUDIENERFOLGS

IM RAHMEN DES BOLOGNA-SYSTEMS

*Das ist keine Erzählung
Das ist nur ein Protokoll
Doch wir können davon lernen
Wie wir leben wollen
(Dirk von Lotzow)*

1. Abstract

Die aktuellen, durch Bologna induzierten strukturellen Veränderungen der Hochschullandschaft betreffen unter anderem die seitens der Hochschulen neu gewonnene Entscheidungshoheit hinsichtlich der Auswahl ihrer Bachelor-Studierenden und damit auch die Identifikation neuer Studienerfolgskriterien beziehungsweise die Überprüfung der in der bisherigen Literatur thematisierten Einflüsse. Angesichts der im Rahmen der geltenden Anreizsysteme relativ ähnlich gelagerten Zielorientierung von Hochschulen bei der Bewerberauswahl, diejenigen Interessenten zu finden, die entsprechendes Potenzial aufweisen, den gewählten Studiengang mit guten Leistungen in der Regelstudienzeit abzuschließen, stellt sich die Frage, ob der bei der Studierendenauswahl zurzeit vorherrschende Fokus auf die Hochschulzugangsberechtigung in Verbindung mit Wartesemestern gerechtfertigt ist oder ob ein größerer Kriterienumfang den Selektionserfolg zusätzlich steigern kann. Aufgrund ihres mit Studienverlauf abnehmenden Erfolgseinflusses sollten nicht nur Faktoren berücksichtigt werden, die zum Zeitpunkt der Bewerbung vorliegen, sondern ebenso Qualifikationen, die während des Studiums erworben werden, beispielsweise durch Praktika oder Nebentätigkeiten. Welche Charakteristika und Kompetenzen einen Studierenden die seit relativ kurzer Zeit existenten Bologna-Studiengänge demnach erfolgreich durchlaufen lassen beziehungsweise welche Alternativen zu den in diesem Kontext vornehmlich betrachteten Erfolgsgrößen (Einhaltung der Regelstudienzeit und Bachelornote) bestehen, ist im deutschen Studienraum bisher kaum erforscht. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich

Hochschulen einem enormen Nachfrageüberhang nach Studienplätzen gegenübersehen, wäre eine Identifikation derjenigen Selektions- und Erfolgskriterien, die sowohl Bewerberfähigkeiten aus der Zeit vor dem Studium als auch während des Studiums verlässlich erfassen können, für die Organisation zukünftiger Auswahlverfahren und die gezielte Förderung der Studierenden im Bachelor von großem Wert. In diesem Kapitel werden solche möglichen Kriterien anhand der Bachelorstudierenden im Studiengang „Betriebswirtschaftslehre“ der WWU Münster erstmals in großer Bandbreite erfasst und hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit dem späteren Studienerfolg – bei zusätzlicher Verwendung alternativer Erfolgsvariablen – untersucht, um so Implikationen für eine effektivere Gestaltung von Hochschulzulassungsverfahren abzuleiten.

2. Einleitung

Im Kontext der Bologna-Reform zur Schaffung eines einheitlichen Europäischen Hochschulraums nimmt die Identifikation und Überprüfung von Studienerfolgs- und Studierfähigkeitsfaktoren eine wesentliche Rolle ein (Krempkow 2008: 91). Daraus folgende Erkenntnisse und Implikationen ermöglichen zum einen die zielgerichtete Ausgestaltung und fortlaufende Weiterentwicklung der neu formierten Bachelor- und Master-Zulassungsverfahren. Zum anderen sind sie für eine gezielte Förderung der Studierenden während des Studiums durch die Hochschulen dringend nötig, insbesondere da die bestehende Literatur hierzu bisher wenig aktuelle empirische Erkenntnisse bereithält und somit kaum Orientierung gibt. Als eines der größten Massenstudienfächer (HRK 2013: 9) ist die Betriebswirtschaftslehre, unter zusätzlicher Berücksichtigung der steigenden Bewerber- und Studierendenzahlen (HRK 2013: 20ff.; Willich et al. 2001: 21ff.) sowie der aktuellen doppelten Abiturjahrgänge, hierbei besonders im Fokus.

In Bezug auf die effektive Auswahl von Studienbewerbern wurde den deutschen Universitäten weitgehende Entscheidungshoheit eingeräumt. Hierbei spielen nicht nur rechtliche Beschränkungen (geregelt durch das Hochschulrahmengesetz) und bildungspolitische sowie reputationsbeziehungsweise profilbildende Aspekte eine Rolle, sondern auch finanzielle Kriterien und die Verringerung von Studienabbruchsquoten beziehungsweise Hochschul- und Fachrichtungswechslern (Heine et al. 2006: 7ff.; Kersting 2005: 149; Stemmler 2005: 126; Daniel 1996: 113f.). Letztlich beeinflussen auch „personeller, zeitlicher, sächlicher und organisatorisch-administrativer Aufwand“ (Heine et al. 2006: 1) Umfang und Tiefe des Auswahlverfahrens entscheidend. Während jedoch für die (betriebs-)wirtschaftlichen Masterstudiengänge mittlerweile umfangreiche Zulassungskriterienkataloge angelegt werden, die unter anderem Noten, praktische Erfahrungen und Studierfähigkeitstest beinhalten,⁶⁸ werden Bachelorstudenten dieser Fachgebiete in der Regel noch genauso ausgewählt, wie es die ehemalige Zentralstelle zur Vergabe von Studienplätzen jahrzehntelang tat: nach Abiturnote und Wartesemestern (Moosbrugger und Jonkisz 2005: 2). Wenn es jedoch im besonderen Interesse der Hochschulen ist,

⁶⁸ Siehe hierzu Kapitel IV.

dass möglichst diejenigen Bewerber den Zuschlag erhalten, die das Studium erfolgreich und schnell abschließen werden (Schuler und Hell 2008: 11), stellt sich die Frage, ob dieser alleinige Fokus auf den Schulabschluss zielführend ist oder ob nicht weitere Faktoren Berücksichtigung finden müssten.

Des Weiteren zeigen die Ergebnisse des Kapitels II,⁶⁹ dass die zum Zeitpunkt der Bewerbung für den Bachelorstudiengang vorliegenden Qualifikationen aus der Schulzeit, welche potenziell in ein Auswahlverfahren integriert werden können, mit dem Studienverlauf stetig an Einfluss auf den Studienerfolg verlieren. Je weiter der Zeitpunkt des Qualifikationserwerbs, von dem des Bachelorabschlusses entfernt ist, desto geringer ist die Relevanz dieser Faktoren (Hell, Trapmann und Schuler 2008: 51; Richter 2006: 92ff.; Mosler und Savine 2004a und b: 6ff.). Demnach sollte ein weiterer Fokus auf während des Bachelors erworbene außeruniversitäre Qualifikationen, wie fachbezogene Nebentätigkeiten, Praktika oder Auslandssemester, gelegt werden, da hier, insbesondere unter zusätzlicher Berücksichtigung der Zeitallokation, ein wesentlich größerer Einfluss erwartet werden kann (Jirjahn 2007). Erst bei vollständiger Betrachtung aller Vor- und Im-Bachelor-Faktoren können somit verlässliche Aussagen bezüglich deren Wirkungsstärke im Hinblick auf den Erfolg im Bachelor getroffen werden. Zwar können nicht alle Variablen – einerseits aus rechtlichen Gründen, andererseits weil einige davon erst im Studium auftreten – vorab in ein Auswahlverfahren integriert werden, jedoch kann seitens der Hochschulen, wenn eine positive Wirkung nachweisbar ist, eine gezielte Förderung im Studium erfolgen.

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit folgenden Fragestellungen: Welche individuellen Bewerbercharakteristika haben einen hohen Erklärungswert, um eine Prognose über den akademischen Erfolg des Bewerbers zu treffen? Inwieweit unterscheiden sich dabei die jeweiligen Einflüsse der Größen aus dem Studium von denen aus der Zeit davor? Bislang ist für den deutschen Studienraum wenig erforscht, welche erfassbaren Charakteristika und Kompetenzen einen Studierenden die seit relativ kurzer Zeit existenten beziehungsweise vollständig implementierten Bologna-Studiengänge erfolgreich durchlaufen lassen. In der vorliegenden Studie werden – abge-

⁶⁹ Siehe hierzu die Ausführungen und Ergebnisse in den Kapiteln II.5.2 sowie II.6.1.

leitet aus Theorie und Praxis – mögliche Selektionskriterien und studiumsinnliche Faktoren anhand der Bachelorstudierenden im Studiengang „Betriebswirtschaftslehre“ der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster erstmals in großer Bandbreite jahrgangsübergreifend erfasst und hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit den späteren Studienerfolgskriterien „Note“ und „Studiendauer“ untersucht. Im Ergebnis können so – unter Berücksichtigung alternativer Erfolgsvariablen – verschiedene Implikationen für eine effektivere Gestaltung von Hochschulzulassungsverfahren und eine gezielte Förderung der Studierenden im Bachelor insbesondere für die Betriebswirtschaftslehre wie auch für ihr verwandte Fachrichtungen abgeleitet werden.

Das Kapitel gliedert sich wie folgt: Zunächst beschreibt ein Überblick den theoretischen Hintergrund sowie den aktuellen Forschungsstand, danach erfolgt die Herleitung von Hypothesen. Im Anschluss wird der Datensatz vorgestellt. Der fünfte Abschnitt befasst sich mit der empirischen Methodik, nachfolgend werden Untersuchungsergebnisse präsentiert. Das Kapitel schließt mit einer Diskussion der wichtigsten Resultate, den sich daraus ergebenden Implikationen sowie einem Fazit ab.

3. Theoretischer Hintergrund und Hypothesen

3.1 Studienerfolg

Der Erfolg von Studienbemühungen wird in der bestehenden Literatur auf unterschiedliche Art und Weise erfasst (Merker 2009: 74ff.; Rindermann und Oubaid 1999). Die Mehrheit der Studien bezieht sich aber auf Studiennoten und/oder Studiendauer (Hell, Trapmann und Schuler 2008: 44; Kersting 2005: 149; Rindermann und Oubaid 1999: 175). Die betrachteten Noten werden entweder am Ende des Studiums (Merker 2009; Mosler und Savine 2004b) oder nach Abschluss eines Teilabschnitts, zum Beispiel dem (damaligen) „Vordiplom“ (Jirjahn 2007; Mosler und Savine 2004a) oder der „Assessmentphase“ im Bachelor (Erdel 2010) erhoben. Die Länge des Studiums wird in der Regel einheitlich über die Zahl der Semester gemessen, entweder aggregiert (Jirjahn 2007; Mosler und Savine 2004a und b; Daniel 1996) oder als positive/negative Abweichung von der Regelstudienzeit (Jirjahn 2007). Weitere abhängige Studienerfolgsvariablen stellen unter anderem das grundsätzliche Erreichen des Studienabschlusses (Wenzig und Bacher 2003; Dell‘mour und Landler 2002), der vorzeitige Abbruch oder Wechsel als Nichterfolg (Heublein et al. 2009; Blüthmann, Lepa und Thiel 2008; Brandstätter, Grillich und Farthofer 2006), die subjektive Studienzufriedenheit (Brandstätter und Farthofer 2003a) oder ein anschließender Berufseinstieg (Merker 2009; Rindermann und Oubaid 1999: 175) dar.

Für die vorliegende Studie sei „Studienerfolg“ vornehmlich als Studienleistung (das heißt Noten) und -dauer (Semesteranzahl sowie allgemein die Einhaltung der Regelstudienzeit) definiert, da diese Größen im Kontext der Bewerberauswahl beziehungsweise allgemeinen Studienplanung, welche zu erfolgreichen beziehungsweise schnell studierenden Absolventen führen soll, zentral relevant sind. Größen wie „Studienzufriedenheit“ und „Berufseinstiegserfolg“ setzen andere Fragestellungen voraus.

3.2 Studienerfolgsdeterminanten

Bei der Betrachtung von Studienerfolgskriterien gilt es zeitlich zu unterscheiden, welche Faktoren vor dem beziehungsweise im Studium auftreten. Neben den allgemeinen soziodemographischen Variablen wie Geschlecht, Alter und Muttersprache spielen zunächst die im Rahmen der Bachelorzulassung verwendeten Kriterien aus der Zeit vor dem Studium eine große Rolle.

Das Hochschulrahmengesetz fungiert dabei in Deutschland als allgemeine Vorgabe der für die Studienzulassung erlaubten Auswahlkriterien, wobei die detaillierte Ausgestaltung den Bundesländern obliegt. Grundsätzlich können folgende Maßstäbe angesetzt werden (HRG §32, Absatz 3):

- i. Note eines zum Erststudium berechtigenden Schulabschlusses (in Verbindung mit HRG §27, Absatz 2) sowie „gewichtete Einzelnoten“
- ii. Resultat eines Tests zur Erfassung der Studieneignung
- iii. Abgeschlossene Ausbildung beziehungsweise Berufserfahrung
- iv. Erkenntnisse über Motivation und Entscheidungsgrundlagen des Bewerbers anhand eines Auswahlgespräches mit der Hochschule
- v. Eine Verknüpfung der Punkte (i) bis (iv)

Darüber hinaus denkbare Aspekte wie eine Relativierung der Abiturnote nach Bundesländern oder Schulformen (zum Beispiel Gymnasium, Gesamtschule oder Berufsschule) werden gänzlich ausgeschlossen. Ebenso werden soziale Determinanten der Bewerber wie Alter, Nationalität oder Geschlecht nicht beachtet. Die bestehenden Maßstäbe zeichnen sich darüber hinaus an entscheidenden Stellen durch ungenaue Formulierungen aus. So ist unklar, was genau als „Berufserfahrung“ gilt und wie sie erhoben werden soll sowie nach welchen Maßstäben die „Motivation“ des Bewerbers in einem Auswahlgespräch erfasst werden könnte. Ebenso gibt es keinerlei Vorgaben für Gewichtungen bei einer kombinierten Verwendung der einzelnen Kriterien.

Die allgegenwärtige Fokussierung der Hochschulen beziehungsweise der betriebswirtschaftlichen Bachelorstudiengänge auf die Abiturnote (in Verbindung mit Wartesemestern) als maßgebliches Zugangskriterium hat vor allem historische Gründe.⁷⁰ Zum einen hat sich diese Vorgehensweise durch die langjährige Praxis der ZVS bewährt, und zum anderen belegen empirische Untersuchungen, dass die Abiturnote der maßgebliche Studienerfolgsschätzer ist (Hell, Trapmann und Schuler 2008: 45f.). Des Weiteren wäre der Organisations- und Personalaufwand eines breit angelegten, umfangreichen Auswahlverfahrens, welches zum Beispiel Sprachkenntnisse, Auslandserfahrungen und Nebentätigkeiten erfasst, immens. Es wählen beispielsweise die Universitäten Frankfurt/M., Köln, Münster (je 80% über HZB und 20% über Wartesemester) und München (90% zu 10%) auf diese Art und Weise aus.⁷¹ Aufwändigere Verfahren wie die der Universitäten Witten/Herdecke und Mannheim, welche auf weitere einzureichende Nachweise Wert legen und zusätzlich Auswahlgespräche führen,⁷² bilden eher die Ausnahme.

Offensichtlich ist zudem, dass Informationsasymmetrien (Stiglitz 2000; Jensen und Meckling 1976; Akerlof 1970) bei der Bewerberauswahl vorliegen. Der Studienplatzinteressent hat, bezogen auf seine tatsächlichen Fähigkeiten, einen Wissensvorsprung gegenüber seinem „Vertragspartner“, der Universität. Das Besondere an der universitären „Produktionsfunktion“ ist, dass Universitäten bei ihrer Produktion von „Bildungsdienstleistungen“ auf Produktionsfaktoren angewiesen sind, die von ihren „Kunden“ kontrolliert werden (Jirjahn 2007): Leistungsfähigkeit und -bereitschaft. Somit liegen sowohl ex ante als auch ex post Informationsasymmetrien vor. Das Ziel der erfolgreichen Vermittlung von fachlichen Fähigkeiten kann daher nur erreicht werden, wenn es gelingt, diese Asymmetrien zu verringern, so dass eine „Fehlauswahl“ von Bewerbern möglichst vermieden wird. Dafür werden geeignete Auswahlkriterien für die Studienplatzvergabe gebraucht.

⁷⁰ Heine et al. (2006: 13ff.) bieten hierzu eine Übersicht der zum damaligen Zeitpunkt verwendeten Kriterien an deutschen Hochschulen für die Erstzulassung (Bachelor, Diplom, Magister), welche auch jetzt noch relevant ist.

⁷¹ Siehe hierzu NC-Werte (2014).

⁷² Die Bewerbungsunterlagen für die Universität Witten/Herdecke beinhalten neben der Hochschulzugangsberechtigung die schriftlichen Ausführungen einzelner studiengangspezifischer Aufgaben sowie den Nachweis von Praxiserfahrung und Englischkenntnissen (Universität Witten/Herdecke 2013). Von der Universität Mannheim werden Nachweise über Einzelschulnoten, Praxiserfahrung und Englischkenntnisse eingefordert (Universität Mannheim 2013).

Für eine Untersuchung allgemeiner Studienerfolgskriterien gilt es jedoch, nicht nur Faktoren aus der Schulzeit, wie Praktika, Ausbildung oder Sprachkenntnisse zu betrachten, da zum einen ihr Erfolgseinfluss mit fortschreitendem Studienverlauf stetig abnimmt⁷³ und zum anderen diese qualifikationsbildenden Maßnahmen in der Regel von den Studierenden im Bachelor weiterverfolgt werden. Dementsprechend müssen auch Nebentätigkeiten, weitere Praktika, Auslandssemester oder Hochschulengagement als relevante Erfolgskriterien des Bachelorstudiums berücksichtigt werden.

Zum Studienerfolg gibt es, speziell in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen in Deutschland, wenige systematische Studien.⁷⁴ Hierbei sind vor allem folgende zu nennen: Die Veröffentlichung von Mosler und Savine (2004a) untersucht anhand einer Stichprobe von 13.219 Vordiplom-Studierenden wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Studiengänge der Universität Köln Einflussfaktoren auf Vordiplomnote und -studiendauer.⁷⁵ Im Hinblick auf vor Studienbeginn erfassbare Faktoren zeigt sich, dass jüngere Studierende ihr Vordiplom mit besserem Ergebnis beenden als ihre älteren Kommilitonen. Dahingegen ist eine Staatsangehörigkeit außerhalb der EU in der Regel mit schlechteren Noten und einer längeren Studiendauer verbunden; das Geschlecht hingegen spielt nur eine untergeordnete Rolle. Faktoren, die während des Studiums von den Studierenden beeinflusst werden können, wie die Möglichkeit der Fachspezialisierung oder die Flexibilität bei der Reihenfolge beziehungsweise Kombination von Prüfungsleistungen, wirken sich zudem positiv auf den Erfolg aus. Jirjahn (2007) analysiert bei 458 Diplom-Studierenden der wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereiche der Universitäten Paderborn, Hannover und Regensburg Einflussfaktoren auf Note und Dauer bis zum Erreichen des Vordiploms. Das Abitur und das Absolvieren eines Leistungskurses in Mathematik als Qualifikationsvariablen zeigen einen starken positiven Zusammenhang. Eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium hingegen hat negative Auswirkungen. Bei den demographischen und familiären

⁷³ Siehe hierzu die Ausführungen und Ergebnisse des Kapitels II.5.2.

⁷⁴ Des Weiteren sind folgende an dieser Stelle nicht weiter thematisierte neuere Veröffentlichungen zu nennen: Hell, Trapmann und Schuler (2008); Brandstätter und Farthofer (2003a und b); Dell'mour und Landler (2002); Fries (2002). Diese arbeiten jedoch mit aggregierten Daten aus verschiedenen Fachbereichen oder beziehen sich auf die österreichische Hochschullandschaft.

⁷⁵ Mosler und Savine (2004b) untersuchen in einer weiteren Veröffentlichung den Diplom-Studienerfolg anhand der Daten von 1.216 Studierenden.

Faktoren ist ein positiver Einfluss des Alters des Studierenden und des Studienabschlusses der Mutter zu nennen, während der Abschluss des Vaters negative Folgen aufweist. Merker (2009) beschäftigt sich mit den Zusammenhängen von Engagement, Studienerfolg und anschließendem Berufserfolg. Hierbei werden Fragebögen von 283 BWL-Absolventen der Universität Bayreuth ausgewertet. Während Abitur und Diplomnote in einem stark positiven Zusammenhang stehen, kann der Einfluss von sozialem Engagement beziehungsweise während des Studiums erlangter praktischer Erfahrungen nicht nachgewiesen werden. Eine Berücksichtigung der reformierten Studiengänge findet sich erstmals bei Erdel (2010). Anhand einer Befragung von 199 Bachelorstudierenden der Wirtschaftswissenschaften und International Business Studies an der Universität Erlangen-Nürnberg werden Daten zu Demographie, Bildungshintergrund, Interesse an Studiengang und Fach, Informationsverhalten und Zeitallokation ermittelt. Erdel bestätigt hierbei erneut die positive Wirkung des Abiturs ebenso wie die der deutschen Staatsangehörigkeit, des männlichen Geschlechts und einer Berufsausbildung auf die Durchschnittsnote. Alter und das Nachgehen einer Nebentätigkeit sind hingegen schwach in Signifikanz und negativer Ausprägung.

Allgemein zeigt sich, dass der Schwerpunkt bisheriger Untersuchungen auf soziodemographischen und qualifikatorischen Hintergründen sowie Fragen der Zeitallokation liegt. Neben dem Aspekt des Rückgriffs auf subjektive Befragungsdaten (unter anderem Erdel 2010; Merker 2009; Fries 2002) ist vor allem die fehlende Betrachtung der Masterstudiengänge zu beklagen. Die Diplom-Studiengänge (unter anderem Merker 2009; Jirjahn 2007; Mosler und Savine 2004a und b) sowie erste Untersuchungen zu Bachelorstudiengängen (Erdel 2010) können nur vorläufige Hinweise auf umfangreiche Erfolgsfaktoren des betriebswirtschaftlichen Bachelorstudiums geben. Zudem thematisieren die bisherigen Ergebnisse nicht die hochschuleigene Studienplatzvergabe in Verbindung mit allgemeinen Studienerfolgsfaktoren, die zum Bewerbungszeitpunkt feststehen oder die erst im Studium auftreten und wie sich deren Einfluss bei einzelner/gemeinsamer Betrachtung ändert. Zuletzt beschränkt sich die Instrumentalisierung der notenbasierten StudienerfolgsvARIABLE vornehmlich auf eine Teilabschnitts- oder Abschlussnote. Für den Bewerbungsprozess (Masterstudium oder Berufseinstieg) oder eine an das Studium

anknüpfende Promotion können hingegen alternative beziehungsweise im Rahmen der Bologna-Reform neu eingeführte Studienerfolgsmaße, etwa die ECTS-Noten, geeigneter sein.

Durch die Betrachtung von drei aktuellen Bachelorabschlussjahrgängen unter den Aspekten Person, Schule, Beruf sowie Sonstiges und unter Berücksichtigung gesetzlicher Gesichtspunkte, Vor- und Im-Studium-Größen sowie alternativen Studienerfolgsgrößen können somit erstmalig wichtige und vor allem aktuelle Erkenntnisse für allgemeine Einflussfaktoren dieses neu implementierten Studiengangs gewonnen werden. Hierbei wird in der vorliegenden Studie auf objektive Prüfungsamt- und Bewerbungsunterlagen zurückgegriffen. Als Erfolgsgrößen dienen Studiennoten (Erfolgsbegriff 1) in Form von Abschlussnoten (absolut und als Klassifizierungen) und ECTS-Noten sowie die Studiendauer (Erfolgsbegriff 2), diese ausgedrückt durch die allgemeine Einhaltung der Regelstudienzeit beziehungsweise semesterweiser Abweichungen davon und der Anzahl der Semester.

Die Ergebnisse geben zunächst einen allgemeinen Einblick darin, welche Faktoren aus der Zeit vor dem Bachelor und im Studium erfolgsbeeinflussend sind. Daraus ergeben sich zum einen Hilfestellungen, wie die bestehenden Auswahlprozesse zielgerichtet anzupassen sind beziehungsweise grundsätzlich überarbeitet werden können. Zum anderen bietet es eine Grundlage für erfolgssteigernde Unterstützung und Förderung der Studierenden im Bachelor seitens der Hochschulen. Dies gilt schwerpunktmäßig für betriebswirtschaftliche Bachelorstudiengänge, soll aber auch einen Ausgangspunkt für gleiche Überlegungen für die weiterführenden Masterstudiengänge und verwandte Fachbereiche darstellen. Außerdem wird zukünftigen Bachelorbewerbern beziehungsweise aktuell Studierenden aufgezeigt, welche individuellen Faktoren die Chancen auf eine Zulassung beziehungsweise ein anschließendes erfolgreiches Studium erhöhen, so dass dies in die fachliche Ausrichtung in der Schule, die Studienplanung und die allgemeine Lebenslaufgestaltung einfließen kann. Zuletzt zeigen sich in den Fragestellungen Parallelen zu aktuellen Problemen des Personalmanagements, insbesondere der Personalakquise. Die vor und im Bachelor gewonnenen Qualifikationen, welche zum Studienerfolg führen, können

gleichzeitig Aufschluss über den anschließenden Berufserfolg der in die Praxis strebenden Bachelorabsolventen geben (Merker 2009).

3.3 Hypothesen

Personenbezogene Einflussfaktoren

Theoretische Überlegungen und empirische Belege zum Einfluss des Alters auf den Studienerfolg im wirtschaftswissenschaftlichen Studium differieren stark. Für jüngere Studierende spricht, dass sie aus Schulzeiten „Frontalunterricht (...) und theoretisches Lernen“ (Erdel 2010: 18) gewohnt sind und somit geringere Probleme als ältere Studierende damit haben. Diese hingegen bringen größere Lebenserfahrung mit, welche sich in einer besseren Studienorganisationsfähigkeit und Zielfokussierung niederschlagen soll. Letzteres wird zusätzlich dadurch unterstützt, dass ältere Studierende ihren Altersnachteil durch ein schnelles beziehungsweise erfolgreiches Studium versuchen auszugleichen (Jirjahn 2007: 293). Bei Erdel (2010), Mosler und Savine (2004a) und Dell‘mour und Landler (2002) zeigt sich, dass jüngere Studierende im Grundstudium erfolgreicher studieren, Jirjahn (2007) hingegen kommt zum gegenteiligen Bild. Mosler und Savine (2004a und b) verdeutlichen jedoch, dass der Einfluss des Alters beim Übergang von Grund- zu Hauptstudium abnimmt beziehungsweise kaum noch vorhanden ist. An dieser Stelle sei analog davon ausgegangen, dass sich positive wie negative Wirkungsrichtungen des Alters in puncto Studienleistung und -dauer aufheben.

Das Absolvieren eines deutschsprachigen Studiengangs erfordert einen sicheren Umgang mit der Sprache. Insbesondere bei stark qualitativen Inhalten und in zeitknappen Prüfungssituationen kann die wenig profunde Beherrschung sprachlicher Eigenheiten einen Nachteil bedeuten. So zeigen Statistiken zum Studienverlauf von ausländischen Studierenden, dass diese im Vergleich wesentlich größere Probleme haben und bis zu zwei Mal so häufig das Studium abbrechen wie Muttersprachler (DAAD 2011: 50f.; Heublein, Sommer und Weitz 2009: 70ff.; Dell‘mour und Landler 2002: 41). Diesen Eindruck bestätigen Erdel (2010) sowie Mosler und

Savine (2004a und b), nach denen ausländische Studierende länger für das Studium benötigen und am Ende schlechter abschließen. Als Ursache werden – neben kulturellen Unterschieden, finanziellen Sorgen und Orientierungsschwierigkeiten – verstärkt mangelnde Sprachkenntnisse gesehen (DAAD 2011: 50ff.). Studierenden mit Deutsch als Muttersprache wird dementsprechend ein größerer Erfolg und schnellerer Bachelorabschluss prognostiziert.

Die Meinungen über geschlechtsspezifische Einflüsse auf den Studienerfolg differieren in der Literatur stark. Erdel (2010: 16f.) vermutet einen Erfolgsvorsprung der weiblichen Studierenden. Dieser wird damit begründet, dass statistisch gesehen Frauen in der Schule und im Studium erfolgreicher abschneiden würden: bessere Leistungen, höhere Bildungsabschlüsse, geringere Wiederholungsquoten zu Schulzeiten und – bei ungefähr gleichen Studienanfängerquoten – geringere Abbruchquoten beziehungsweise höhere Absolventenzahlen. Die anschließende Regressionsanalyse hingegen führt zu gegenteiligen Ergebnissen; demnach sind männliche Studierende erfolgreicher (2010: 53ff.). Auch Merker (2009: 185ff.) kommt zum Ergebnis, dass Frauen in der Schule erfolgreicher sind, dieser Effekt sich aber im Studium ausgleicht. Das liege daran, dass der im betriebswirtschaftlichen Studium grundlegende mathematische Schwerpunkt eher männlichen Studierenden liegt (Jirjahn 2007); dieser Effekt kompensiert die anfänglichen Leistungsvorteile der Frauen aus Schul- und Studienstartzeit. Jirjahn (2007) und Mosler und Savine (2004a und b) können dementsprechend keine eindeutigen geschlechtsspezifischen Einflüsse nachweisen. An dieser Stelle wird also von keinem signifikanten Geschlechtereinfluss für das gesamte Studium ausgegangen.

Schulbezogene Einflussfaktoren

Der positive Einfluss der Abiturnote auf den Studienerfolg wird überwiegend auf zwei Arten begründet. Zum einen wird argumentiert, das Abitur spiegele die Lernfähigkeit wider, also die Art und Weise wie gut der Schüler in der Lage ist, sich neues Wissen anzueignen. Zum anderen stelle der Notendurchschnitt den Grad der in der Schule erworbenen Qualifikation dar, also was der Schüler bereits gelernt hat (Jirjahn 2007: 289). So würden Fähigkeiten vermittelt, welche

ebenso für das folgende Studium wichtig seien (Fries 2002: 50). Die Diskussion um die Verwendung des Abiturs als Auswahlkriterium ist stark geprägt durch theoretische Einwände und positive empirische Ergebnisse (Heine et al. 2006: 14; Deidesheimer Kreis 1997: 79f.). So finden sich vor allem Bedenken in Bezug auf fehlende Objektivität und somit mangelnde Vergleichbarkeit, bedingt durch die föderale Struktur der deutschen Schullandschaft.⁷⁶ In bisherigen Studien wurde jedoch vor allem die Abiturnote, allein oder in Kombination mit anderen Kriterien, untersucht (Trapmann 2008: 19) und abschließend als „bester(r) Einzelprädiktor von Studienerfolg im Sinne von Studiennoten“ (Hell, Trapmann und Schuler 2008: 45f.) beziehungsweise hauptausschlaggebend für das Übertreten der Regelstudienzeit (Daniel 1996: 109f.) dargestellt. Die im Rahmen eines Forschungsstandüberblicks ermittelte durchschnittliche prognostische Validität betrug bei Rindermann und Oubaid (1999: 178) 0,39 sowie bei Schuler (2006: 540) 0,46. Aktuelle Studien bestätigen diesen Wert (0,44 Erdel 2010: 59; 0,438 Jirjahn 2007: 307). Neben diesen Ergebnissen sprechen vor allem die einfachen Erhebungsmöglichkeiten der Abiturnote für die flächendeckende Verwendung (Rindermann 2005: 127). Jedoch ist zu beobachten, dass der Grad des Einflusses auf den Studienerfolg kontinuierlich abnimmt, je weiter untersuchter Zeitpunkt und Abitur auseinanderliegen (Richter 2006: 92 ff.). So gilt, dass „frühe Studienleistungen (Grundstudium, Bachelor, vorklinischer Abschnitt) im Vergleich zu späten Studienleistungen (Hauptstudium, Master, klinischer Abschnitt) enger mit den Schulleistungen zusammenhängen“ (Hell, Trapmann und Schuler 2008: 46). Die dahinterstehende Logik ist offensichtlich: Inhalte des Abiturs sind mit Fortschritt des Studiums immer weniger relevant (Hell, Trapmann und Schuler 2008: 51). Das Grundlagenwissen aus den ersten Semestern des Bachelors in Verbindung mit erfolgsfördernden Erfahrungen außeruniversitärer praktischer Erfahrungen aus Nebentätigkeiten, Praktika oder Auslandssemestern gewinnen an Bedeutung. Das Studium durchgehend begleitende immanente Erfolgsfaktoren wie „Arbeitshaltung, Motivation, Fleiß, Anpassung, Arbeitsmanagement etc.“ (Rindermann und Oubaid 1999: 178), welche wesentlich in der Schulzeit gebildet werden, bleiben jedoch bedeutend. Deshalb ist zu ver-

⁷⁶ Nach Rindermann (2005: 128) wird die fehlende Vergleichbarkeit auch nicht durch die Einführung eines Zentralabiturs vollständig geheilt.

muten, dass das Abitur dennoch weiterhin den größten positiven Einfluss auf den Bachelornotenerfolg und die Studiendauer hat.

Von der Verwendung von Einzelfachnoten aus dem Abitur wird in den meisten Fällen Abstand genommen (Trost 2005a: 139; Rindermann und Oubaid 1999: 178); der Grund liegt in der geringeren Validität verglichen mit der aggregierten Abiturnote (Steyer, Yousfi und Würfel 2005: 129). Davon abgesehen ist dennoch ein positiver Einfluss von bestimmten Einzelkursen mit direktem Studienbezug zu erwarten, da hier unabhängig von der Note elementare inhaltliche Grundlagen gelegt sowie Methodenkenntnisse für das spätere Studium erworben werden (Fries 2002).⁷⁷ Jirjahn (2007: 289) geht unter anderem von einem starken Einfluss der Leistungskurse Mathematik und Englisch aus; dies ist aufgrund des Fachbezugs zusätzlich um den Leistungskurs Wirtschaft zu erweitern.⁷⁸ Bezüglich der Einflussstärke wird angenommen, dass insgesamt quantitative Grundlagen wichtiger sind als das Beherrschen der englischen Sprache. Denkbar ist, dass der Einfluss des schulischen Mathematik-Wissens besonders zu Beginn des Studiums dominiert. Wenn Mathematik-, Statistik- und Volkswirtschaftsmodule jedoch absolviert wurden und vertiefende Wahlmodule beziehungsweise Seminarleistungen und die Bachelorarbeit mit dem verstärkten Gebrauch aktueller, internationaler Literatur anstehen, ist eine relativ gesteigerte Gewichtung des Englischen zu erwarten. Die Bedeutung von im Leistungskurs Wirtschaft generiertem fachlichem Basiswissen wird, ähnlich wie bei der Abiturnote, anfangs als Vorteil und dementsprechend noch groß, mit der Zeit jedoch aufgebraucht und somit abnehmend vermutet. Über das gesamte Studium wird aber von insgesamt jeweils positiven Einflüssen der drei Faktoren auf Note und Dauer ausgegangen.

⁷⁷ Fries (2002: 49) zeigt, dass Leistungskurse einen positiven Einfluss auf den Studienerfolg haben, wenn sie sich „inhaltlich voll decken“, „Grundlagen für das spätere Studienfach vermitteln“ oder in den Kursen „Fähigkeiten eingeübt werden, die für das Studium des gewählten Fachs wichtige Struktur- und Lernhilfen sind“.

⁷⁸ In Verbindung mit der Wahl des Leistungskurses Wirtschaft ist es denkbar, zusätzlich auf den Besuch eines Wirtschaftsgymnasiums oder Berufskollegs zu kontrollieren. Da beide Größen jedoch identisch ausgeprägt sind (siehe Tabelle 18), wird darauf verzichtet. Die inhaltliche Verknüpfung beider Punkte wird aber bei der Auswertung berücksichtigt.

Berufsbezogene Einflussfaktoren

Das Sammeln (fachbezogener) praktischer Erfahrungen bereits zur Schulzeit stellt unter Schülern weiterhin eine Ausnahme dar. So konnten im hier verwendeten Datensatz lediglich 17,1% ein Praktikum vor Studienantritt vorweisen beziehungsweise wurden durchschnittlich nur 5 Monate neben der Schule gearbeitet.⁷⁹ Ob hierdurch allerdings positive oder negative Einflüsse auf das Studium entstehen, ist nicht eindeutig. Fachliche Tiefe und Umfang der praktischen Tätigkeiten sind aufgrund fehlender Vorerfahrung eher als gering einzuschätzen, so dass kein entscheidender Wissensvorteil im Studium zu erwarten ist. Positiv sollte sich jedoch eine hierdurch gesteigerte Eigenständigkeit in Bezug auf Organisation und Arbeitsweise auswirken (Merker 2009: 132f.). Ein indirekter negativer Einfluss auf den Studienerfolg kann in Form der zeitlichen Restriktionen während der Schulzeit gefunden werden. Wenn Praktika und Nebentätigkeiten zu viel Zeit einnehmen, geht dies zulasten der für die Schule, konkret das Abitur, zu nutzenden Zeit. Wenn dies schlechtere Noten zur Folge hat, wirken sich praktische Erfahrungen indirekt negativ über das Abitur auf den Studienerfolg aus. Die Wirkungsrichtungen der beiden berufsbezogenen Faktoren sind so gegenläufig, dass sich keine eindeutige Prognose für das Nichtabsolvieren eines Praktikums beziehungsweise die Dauer der Nebentätigkeit vor dem Studium im Hinblick auf Studiennote und -dauer formulieren lässt.

Das Absolvieren mehrerer Praktika bereits in der Studienzeit des Bachelors ist hingegen mittlerweile zum allgemeinen Standard geworden, insbesondere um bei späteren Masterbewerbungen hervorstechen und Berufseinstiegschancen zu erhöhen. Lediglich 15,5% der betrachteten Studierenden haben kein fachbezogenes Praktikum im Bachelor absolviert, dahingegen sogar 53,3% zwei oder mehr; außerdem gingen 14,9% einer fachbezogenen Nebentätigkeit im Studium nach.⁸⁰ Im Gegensatz zu den praktischen Tätigkeiten vor dem Studium, wirken sich somit, zusätzlich zur gesteigerten Eigenständigkeit, das hierdurch erlangte Wissen positiv auf den Erfolg aus. Jedoch gelten auch hier die zeitlichen Restriktionen. Wenn also Praktika zu viel Zeit einnehmen, die zulasten der Studienzeit geht, hat dies negative Auswirkungen auf den Bachelor.

⁷⁹ Siehe Tabelle 18.

⁸⁰ Siehe Tabelle 18.

Zusätzlich ist anzunehmen, dass Praktika während der Bachelorzeit ebenso inhaltlich grundlegend ausfallen werden wie der Studiengang. Demzufolge ist es stellenweise fraglich, ob hier also wirklich weiterführendes Wissen gewonnen wird, welches im Studium erfolgreich eingebracht werden kann. Somit kann auch hier keine eindeutige allgemeine Prognose für den Studienerfolg getroffen werden. Dementsprechend wird eine differenziertere Betrachtung vorgenommen. (1) Hat der Studierende während des Bachelorstudiums kein einziges fachbezogenes Praktikum absolviert, also nicht einmal ein Grundwissen im praktischen Bereich erlangt, wird sich dies negativ auf sein Studium auswirken.⁸¹ (2) Im Gegensatz dazu wird ein positiver Zusammenhang zwischen einer Vielzahl an fachbezogenen Praktika (mindestens 2) und dem Studienerfolg erwartet. Eine Vielzahl von Praktika versprechen anspruchsvollere Tätigkeitsprofile und damit verhältnismäßig größere Lerneffekte, die sich positiv auf das Studium auswirken.

Brandstätter und Farthofer (2003a), Jirjahn (2007) und Daniel (1996) argumentieren und untermauern durch Ergebnisse, dass die (teilweise) Eigenfinanzierung des Lebensunterhalts durch Nebentätigkeiten negative Auswirkungen auf Studienleistung, -dauer und Prüfungsanzahl hat. Wie bei den Praktika gilt auch hier, dass die aufgewendete Zeit für das Studium verloren ist und – sofern die Nebentätigkeit ohne Fachbezug ist – relevante praktische Erfahrungen unwahrscheinlich sind. Im Studium ganz allgemein einer Nebentätigkeit nachzugehen, senkt somit den Erfolg im Masterstudium. Hat die Nebentätigkeit jedoch einen inhaltlichen Bezug zum Studium, wird ein positiver Einfluss erwartet. Zu diesen Tätigkeiten zählen vor allem Anstellungen als Werkstudent oder eine Beschäftigung beim ehemaligen Ausbildungsbetrieb in der vorlesungsfreien Zeit. Diese Stellen versprechen wesentlich mehr inhaltliche Einbindung, verantwortungsvollere Tätigkeiten sowie gesteigerte Selbstorganisation bzw. fachliche Motivation, so dass jene Effekte die für die Tätigkeiten aufgewendete Zeit kompensieren und darüber hinaus positiv im Hinblick auf den Studienerfolg ausfallen. Da Lerneffekte sowie Tätigkeitsprofil für Studenten jedoch irgendwann Grenzen erreichen, wird von einem abnehmenden Grenznutzen der Beschäf-

⁸¹ Der Verdacht liegt zusätzlich nah, dass die Verweigerung Praktika zu absolvieren stark korreliert mit allgemein geringer Studienmotivation und schlechteren Noten oder fehlender Zeit aufgrund einer regelmäßigen Nebentätigkeit, welche sich ebenfalls negativ auf das Studium auswirken kann.

tigungsdauer ausgegangen. Darin unterscheidet sie sich wesentlich vom prognostizierten Einfluss der allgemeinen Nebentätigkeit vor dem Studium.

Eine fachbezogene Ausbildung stellt ein Grundverständnis für betriebswirtschaftliche Zusammenhänge im Studium her und ist mit mehrjähriger Praxiserfahrung verbunden. Hiermit geht ein erhöhtes Maß an Organisations- und Selbstständigkeit einher, welches positiv im Studium genutzt werden kann (Erdel 2010: 19ff.). Erwartet wird dementsprechend ein durchgehend erhöhter Studienerfolg, sowohl in Bezug auf Studiennote als auch -dauer.

Sonstige Faktoren

Ein freiwilliges und unentgeltliches soziales Engagement zu Schulzeiten kann zwar einerseits zu verstärkter Identifikation und Motivation bezüglich der Schule und, wie internationale Studien zeigen, somit zu besseren Schulnoten führen, verlangt aber andererseits viel Zeit neben dem Abitur und kann sich dementsprechend negativ darauf auswirken, wenn die Prüfungsvorbereitungen darunter leiden (Merker 2009: 43ff.). Durch den fehlenden Fachbezug können zwar keine positiven Wissensgenerierungen direkt für das Studium erwartet werden, möglicherweise spielt jedoch eine hierdurch höhere Selbstständigkeit oder der Aufbau von sozialem Kapital positiv mit rein. Es wird aber davon ausgegangen, dass der Zeitallokationseffekt und der indirekte Abitureinfluss die geringfügigeren positiven Anteile überkompensieren und ein soziales Engagement sich somit negativ auf den Notenerfolg und die Studiendauer auswirkt.

Das universitäre Engagement, wie zum Beispiel im Fakultäts- oder Fachschaftsrat, verhält sich ähnlich zeitraubend und somit negativ wie das soziale Engagement. Positive Nebeneffekte der Tätigkeit sind im besten Fall ein höheres Studien-Commitment und somit gesteigerte Motivation sowie weitreichendere Kenntnisse über Studiengang, Prüfungsmodalitäten und -fristen als auch durch das Engagement gewonnene Kontakte. Auch ist das Leiten bestimmter Ressorts (zum Beispiel Finanzbeauftragter im Fachschaftsrat) durchaus mit der Generierung von praktischen Erfahrungen verbunden. In der Regel sind diese Tätigkeitsprofile jedoch eher zeitintensiv

und durch grundlegende Standardaufgaben gekennzeichnet, bei denen eine positive Auswirkung auf Praxiserfahrung und Klausurerfolg nicht vorhanden ist. So ist auch hier davon auszugehen, dass das gegebenenfalls gewonnene, praktische Wissen durch die aufgewendete Zeit neutralisiert wird und sich ein Hochschulengagement negativ auf Noten und Dauer auswirkt (Jirjahn 2007: 293ff.).

Von einem Auslandsaufenthalt zu Schulzeiten, vornehmlich in Form eines High-School-Jahres, wird hingegen ein positiver Effekt im Hinblick auf Studiennoten und -dauer erwartet. Bei der bisher üblichen 13-jährigen Schullaufbahn, fällt dieser in der Regel auf das 11. Schuljahr, in dem der vorangegangene Stoff im Hinblick auf das Abitur wiederholt wird. Ein negativer Einfluss über Abiturnoten ist somit unwahrscheinlicher, zumal eher – vom finanziellen Hintergrund abgesehen – leistungsstärkere Schüler, welche den anschließenden schulischen Wiedereinstieg in Deutschland nicht gefährden wollen, zu solch einem Auslandsaufenthalt tendieren dürften. Als positiv für das Studium wirken sich eine erhöhte Eigenständigkeit und Flexibilität sowie ein verbessertes allgemeines Problemlösungsverhalten aus (Behrnd und Porzelt 2012; Crossman und Clarke 2010). Analog dazu ist der Einfluss eines Auslandsaufenthalts, zum Beispiel in Form eines Studiensemesters oder Praktikums, zu bewerten.

Des Weiteren soll noch auf mögliche Effekte durch den Wechsel von Schule zu Universität und einem damit verbundenen Umzug beziehungsweise die unmittelbare Aufnahme des Studiums nach dem Schulabschluss kontrolliert werden.⁸² Es wird erwartet, dass Studierende, welche für das Studium nicht umziehen müssen, gerade im ersten Semester einen Erfolgsvorteil haben. Das liegt daran, dass Wohnungssuche, allgemeine Neuorientierung sowie Aufbau sozialer Kontakte in der neuen Umgebung sehr zeitintensiv sind und sich daher negativ auf Noten und Dauer des Studienbeginns auswirken können. Es wird allerdings angenommen, dass sich dieser Effekt lediglich auf den Studienbeginn beschränkt, da ebenso berücksichtigt werden soll, dass derjenige, der bereit ist für das Studium wegzuziehen, allgemein flexibler, selbstständiger und organisierter ist, zudem seine Wahl für das spezifische Studium und den Hochschulort kriterien-

⁸² Siehe hierzu Wenzig und Bacher (2003).

geleitet und bewusster getroffen hat und dementsprechend motivierter und zielstrebig im Studium ist (Wenzig und Bacher 2003: 9). Wenn die negative Wirkung der ersten Semester also nachgelassen hat, können sich gerade die Zugezogenen als die erfolgreicheren Studierenden erweisen. Auf das gesamte Studium bezogen wird dementsprechend kein eindeutiger Einfluss erwartet.

Der direkte Übergang von Schule zu Studium wird hingegen als durchgehend erfolgsmindernd bezüglich Studiennote und -dauer prognostiziert. Der Grund liegt darin, dass die Zeit zwischen Schulabschluss und Studienbewerbung teilweise lediglich ein bis zwei Monate beträgt, die Entscheidung für einen bestimmten Studiengang und -ort also in relativ kurzer Zeit final getroffen wird. Es ist durchaus wahrscheinlich, dass durch einen unüberlegten Prozess ein falscher oder zumindest unpassender Studiengang gewählt wird, welcher im schlechtesten Fall abgebrochen wird. Im Gegenzug haben alle Absolventen, die nach der Schule einen (freiwilligen) Wehr- oder Ersatzdienst leisten oder eine Ausbildung beginnen, genug Zeit, eine differenzierte und vor allem motivierte Studienwahl zu treffen (Mosler und Savine 2004a und b: 6f.). Zusätzlich fördern diese praktischen Tätigkeiten die Selbstständigkeit und Eigenorganisation, im Falle der Ausbildung sogar das fachliche Vorwissen (siehe Hypothese dazu). Zuletzt greift gegebenenfalls auch das Argument der Alters-Hypothese, dass die verlorene Zeit beziehungsweise das höhere Eintrittsalter zu einem zielstrebigeren Studium führt, um diesen Nachteil auszugleichen.

4. Datensatz und Variablen

Der aggregierte Datensatz umfasst insgesamt 456 Bachelorabsolventen im Fach „Betriebswirtschaftslehre“ der Westfälischen Wilhelms-Universität, welche sich zu den Auswahlphasen 2010 (146 Bewerber), 2011 (146 Bewerber) und 2012 (164 Bewerber) für den Masterstudiengang „Betriebswirtschaftslehre“ beworben haben.

Auf die deutsche Hochschullandschaft bezogen existieren in der Literatur zum Studienerfolg und seiner Einflussfaktoren bereits einige empirische Studien in Form von Einzelveröffentlichungen⁸³ und Monographien⁸⁴ ebenso wie Veröffentlichungen mit theoretischen Überlegungen⁸⁵ beziehungsweise Forschungsstandübersichten⁸⁶. Einheitliche (un-)abhängige Variablen auf Basis aktueller Daten werden jedoch kaum verwendet. Gründe hierfür liegen vor allem in der Bologna-Hochschulreform⁸⁷, bei den betrachteten unterschiedlichen Studiengängen⁸⁸ sowie der Verfügbarkeit hochschulübergreifender und vollständiger sensibler Daten.

Analog zu einem Großteil der bisherigen Untersuchungen wird der Schwerpunkt auf die Note als abhängige Variable gelegt; sie ist die zentrale Größe für den Absolventen und die Hochschulen.⁸⁹ Die Bachelornote, also die nach Credit Points gewichtete, arithmetisch gemittelte Durchschnittsnote aller Teilprüfungsleistungen des gesamten Studiums, stellt somit die erste Erfolgsgröße „BaNote“ dar.⁹⁰

⁸³ Erdel (2010); Krempkow (2008); Trapmann (2008); Jirjahn (2007); Trapmann et al. (2007); Moosbrugger und Reiß (2005); Wittenberg (2005); Mosler und Savine (2004a und b); Brandtstätter und Farthofer (2003a und b); Wenzig und Bacher 2003; Dell'mour und Landler (2002); Fries (2002); Baron-Boldt, Schuler und Funke (1988); Meinefeld (1998).

⁸⁴ Merker (2009); Trapmann (2008); Greiff (2006); Nagy (2006); Dlugosch (2005).

⁸⁵ Schuler und Hell (2008); Hornke und Zimmerhofer (2005); Jäger (2005); Kersting (2005); Rindermann (2005); Trost (2005a und b); Hermann (1997).

⁸⁶ Hell, Trapmann und Schuler (2008); Heine et al. (2006); Moosbrugger und Jonkisz (2005); Rindermann und Oubaid (1999); Schröder-Gronostay (1999).

⁸⁷ Die abgelösten Diplom- und Magisterstudiengänge weisen in Aufbau und Struktur teils starke Unterschiede zu den neu eingeführten Bachelor- und Masterstudiengängen auf.

⁸⁸ Naturwissenschaftlich geprägte Studiengänge erfordern stellenweise andere Erfolgsvoraussetzungen als philosophisch oder wirtschaftlich geprägte, zum Beispiel bei der Wahl der Leistungskurse im Abiturbereich.

⁸⁹ Siehe Abschnitt 3.1.

⁹⁰ Die Daten hierzu wurden den offiziellen Leistungsübersichten entnommen, welche den Bewerbungen beilagen.

Im Hinblick auf einen möglichen anschließenden Bewerbungsprozess (Berufseinstieg oder Masterstudiengang) kann nicht nur allgemein eine (sehr) gute Note ausschlaggebend sein. Auch ein Abschluss mit einer Eins vor dem Komma kann für den Studierenden gegebenenfalls eine (psychologisch) wichtige kritische Marke sein. So ist der Anteil der Abschlüsse mit „1,5 und besser“ (sehr gut) naturgemäß verhältnismäßig sehr klein, so dass eine Erfolgsgröße „BaNote 1,x“ eine weitere wichtige Bezugsgröße, gerade in Abgrenzung zur nächsten Klassifizierung „2,5 und besser“ (gut und sehr gut), für Personalchefs bedeuten kann.⁹¹ Für die Aufnahme eines Promotionsstudiums wird in der Regel ein sogenanntes „Prädikatsexamen“ verlangt, das heißt einen Abschluss von „2,5 oder besser“. Zwar ist das für Bachelorabsolventen (noch) nicht von Bedeutung, obwohl die Tendenz schon aufgezeigt wird; eine verbreitete und akzeptierte Erfolgsrichtgröße „BaNote Prädikat“ stellt sie dennoch dar.

Als letzte auf Noten basierende Größen werden die sogenannten „ECTS-Skalen“ genutzt. Diese stellen die Zugehörigkeit zu einem gewissen prozentualen Anteil eines Absolventenjahrgangs dar.⁹² Somit wird die unterschiedliche Benotungspraxis verschiedener Hochschulen und Hochschultypen, welche auch von Jahrgang zu Jahrgang variiert und die Vergleichbarkeit ein und derselben Note erschwert, relativiert. Für den Absolventen bedeutet dies, dass solche ECTS-Noten mögliche Benachteiligungen bei Master- oder Berufsbewerbungen beseitigen können, da sie für die Auswählenden Hilfestellungen zur Einordnung der relativen Studienleistung bieten. Folgende drei Größen werden gebildet: „ECTS A“, als die besten 10% eines Jahrgangs; „ECTS AB“, als die besten 35% eines Jahrgangs und „ECTS DE“ als die schlechtesten 35% eines Jahrgangs.

Die zweite zentrale abhängige Erfolgsgröße in der bestehenden Literatur bildet die Studiendauer beziehungsweise -geschwindigkeit.⁹³ Noten können lediglich eine Information über den Grad der Leistungserfüllung erbringen, nicht jedoch darüber, wie lange hierfür im Ganzen benötigt

⁹¹ Im Datensatz haben 64% aller Absolventen einen Abschluss mit „gut“ oder besser. Lediglich 3,1%-Punkte davon fallen auf „sehr gut“; eine Eins vor dem Komma liegt bei immerhin 18,4% vor.

⁹² Europäische Kommission (2009: 44): ECTS-Grad A: 0-10%; B: nächste 25%; C: nächste 30%; D: nächste 25%; E: letzte 10%.

⁹³ Siehe Abschnitt 3.1.

wurde. Die Einhaltung der Regelstudienzeit hingegen spiegelt allgemein das Vermögen des Studierenden wider, bestimmte Ziele innerhalb vorgegebener Zeit zu erreichen, und ergänzt somit den Eindruck durch die Abschlussnote. Des Weiteren erweist sich beispielsweise der direkte Erfolgsvergleich zweier Studierender als problematisch, wenn beide die gleiche Abschlussnote haben, aber nicht berücksichtigt wird, dass der eine hierfür mehr Semester brauchte. Dass sich ein Studium auch durch berufsqualifizierende Aktivitäten wie Auslandssemester oder Praktika verlängern kann, wird dementsprechend berücksichtigt.⁹⁴ Um die Studiendauer also in die Untersuchung integrieren zu können, werden drei Größen gebildet. „Regelstudienzeit“, welche abbildet, ob das Studium ganz allgemein in Regelstudienzeit oder darunter abgeschlossen wurde; „Semester bis Abschluss“, welche auf der Gesamtsemesteranzahl basiert; und „Regelflop 2“, in der alle Abschlüsse zusammengefasst sind, welche zwei oder mehr Semester über Regelstudienzeit lagen.

Somit wird der für den Absolventen relevante Studienerfolg nicht isoliert beziehungsweise einseitig betrachtet, sondern es erfolgt eine sinnvolle Kombination aus dem allgemeinen Abschluss des Studiums, dem Grad der Leistungserbringung und der hierfür benötigten Dauer (Trapmann 2008: 70).

⁹⁴ Ist der Studierende für diese Zeit beurlaubt, geht dieses Semester nicht mit in die Zählung ein. Für alle weiteren unabhängigen Variablen wird die Auswertung zeigen, ob ihre Einflüsse auf die Studiendauer positiv oder negativ sind.

In Tabelle 17 finden sich die deskriptiven Statistiken für die abhängigen Variablen.

Abhängige Variable	Beschreibung (Mittelwert; Standardabweichung)	Skalenbreite (Min; Max)
BaNote	Abschlussnote des Bachelorstudiums (2,397; 0,425)	1,13; 3,36
BaNote Prädikat	Abschlussnote des Bachelorstudiums beträgt 2,59 oder besser („Prädikatsabschluss“) (= 1) (0,640)	0; 1
BaNote 1,x	Abschlussnote des Bachelorstudiums beträgt 1,99 oder besser (= 1) (0,184)	0; 1
ECTS A	Abschlussnote des Bachelorstudiums gehört zu den besten 10% des Jahrgangs (ECTS-Note A) (= 1) (0,145)	0; 1
ECTS AB	Abschlussnote des Bachelorstudiums gehört zu den besten 35% des Jahrgangs (ECTS-Noten A & B) (= 1) (0,474)	0; 1
ECTS DE	Abschlussnote des Bachelorstudiums gehört zu den schlechtesten 35% des Jahrgangs (ECTS-Noten D & E) (= 1) (0,182)	0; 1
Semester bis Abschluss	Anzahl der Semester bis Abschluss des Bachelorstudiums (6,423; 0,668)	5; 8
Regelstudienzeit	Bachelorstudium in Regelstudienzeit oder darunter abgeschlossen (= 1) (0,616)	0; 1
Regelflop 2	Bachelorstudium mindestens zwei Semester über Regelstudienzeit abgeschlossen (= 1) (0,072)	0; 1
N	456	

Tabelle 17: Deskriptive Statistiken zu den abhängigen Variablen

Der Notendurchschnitt der Bachelorstudierenden beträgt gerundet 2,4 und liegt damit knapp oberhalb der Hälfte der berücksichtigten Notenskala (bester (1,13) bis schlechtester (3,36) Schnitt). Ein Prädikatsexamen können 64% vorweisen. Zu den besten 10% des jeweiligen Jahrgangs („ECTS A“) gehören 14,5% aller Bachelor, zu den besten 35% („ECTS AB“) 47,4%; Abschlüsse der schlechtesten 35% eines Jahrgangs („ECTS DE“) liegen bei 18,2% vor. Die Anzahl der Semester bis zum Bachelorabschluss liegt auf einer Skala von fünf bis acht im Mittel bei 6,4 Semestern. Hierbei schaffen 61,6% aller Studierenden das Studium in Regelstudienzeit oder schneller, während nur 7,2% zwei oder mehr Semester länger benötigen.

Die Instrumentalisierungen der in Abschnitt 3.3 vorgestellten möglichen Erfolgsfaktoren, verbunden mit der Angabe von Mittelwert und Standardabweichung, finden sich in Tabelle 18. Die

Informationen für die zu untersuchenden unabhängigen Variablen entstammen den eingereichten Bewerbungsunterlagen, welche als Pflichtangaben im Rahmen des Masterauswahlprozesses vollständig sind; belegt werden sie durch die eingereichten Zeugnisse und Bescheinigungen.

Unabhängige Variable	Beschreibung (Mittelwert; Standardabweichung; bei Dummy-Variablen: Prozentangaben)
Personenbezogen	
Alter	Alter des Studierenden (20,991; 1,617)
Sprache	Wenn Deutsch nicht Muttersprache = 1, andernfalls 0 (7,675)
Geschlecht	Wenn weiblich = 1, andernfalls 0 (34,65)
Schulbezogen	
Abiturnote	Abiturnote des Studierenden (2,035; 0,583)
LK Mathematik	Wenn einer der Leistungskurse Mathematik = 1, andernfalls 0 (51,316)
LK Englisch	Wenn einer der Leistungskurse Englisch = 1, andernfalls 0 (33,991)
LK Wirtschaft	Wenn einer der Leistungskurse Wirtschaft = 1, andernfalls 0 (10,526); gleichbedeutend mit Besuch eines Wirtschaftsgymnasiums oder Berufskollegs
Berufsbezogen	
PraktVor 0	Wenn vor dem Bachelorstudium kein Praktikum absolviert = 1, andernfalls 0 (82,895)
PraktBWLIm 0	Wenn im Bachelorstudium kein fachbezogenes Praktikum absolviert = 1, andernfalls 0 (15,544)
PraktBWLIm 2	Wenn im Bachelorstudium min. 2 fachbezogene Praktika absolviert = 1, andernfalls 0 (53,289)
NebentätigkeitVorDauer	Dauer (in Monaten) der Nebentätigkeit vor dem Bachelorstudium (5,052; 14,905)
NebentätigkeitIm	Wenn im Bachelorstudium Nebentätigkeit nachgegangen = 1, andernfalls 0 (14,254)
NebentätigkeitBWL ImDauer log	Dauer (in Monaten) der fachbezogenen Nebentätigkeit im Bachelorstudium logarithmiert (1,317; 1,395)
Ausbildung	Wenn vor Beginn des Bachelorstudiums eine fachbezogene Ausbildung absolviert = 1, andernfalls 0 (30,263)
Sonstiges	
SozEngagement	Wenn vor dem Bachelorstudium sozial engagiert (min. 24 Monate) = 1, andernfalls 0 (19,079)
HSEngagement	Wenn im Bachelorstudium an Hochschule engagiert (min. 24 Monate) = 1, andernfalls 0 (19,518)
Ausland	Wenn vor dem Bachelorstudium Auslandsaufenthalt (min. 3 Monate) = 1, andernfalls 0 (39,912)
AuslandStudium	Wenn im Bachelorstudium Auslandssemester (englischsprachig) = 1, andernfalls 0 (19,512)
Schule-Uni MS	Wenn Schule und Studium in Münster = 1, andernfalls 0 (0,261)
Schule-Uni direkt	Wenn Studium unmittelbar nach dem Abitur aufgenommen wurde = 1, andernfalls 0 (0,379)
N	456

Tabelle 18: Deskriptive Statistiken zu den unabhängigen Variablen

Zum Anfang des Studiums sind die betrachteten Studierenden im Durchschnitt 21 Jahre alt; knapp 35% sind weiblich,⁹⁵ bei 7,7% ist Deutsch nicht Muttersprache. Im Mittel beträgt die Abiturnote 2,04 mit einer Standardabweichung von 0,58, wobei Frauen mit 1,89 besser abschneiden als Männer mit 2,11. 26% haben ihr Abitur in Münster absolviert. Der Leistungskurs Mathematik wurde von 51% gewählt, Englisch von 34%, Wirtschaft von nur 10,5%. Eine abgeschlossene fachbezogene Ausbildung konnten 30% der Bewerber vorweisen, 83% hatten keine Praktikumserfahrung. Während des Bachelors blieben nur 15,5% ohne fachbezogene Praktika, wohingegen 53% zwei oder mehr davon absolvierten. Vor dem Studium gingen die Schüler im Schnitt fünf Monate einer allgemeinen Nebentätigkeit nach, die Standardabweichung beträgt dabei knapp 15; während des Studiums waren 14% durchgehend beschäftigt. Im Bereich der sonstigen Einflussfaktoren lässt sich hervorheben, dass sich zu Schulzeiten ungefähr genauso viele sozial engagiert haben (19,1%) wie später während des Studiums (19,5%). Ungefähr 40% sind vor dem Bachelor länger als drei Monate im Ausland gewesen, im Bachelor haben dagegen 19,5% ein englischsprachiges Auslandssemester absolviert. Der direkte Übergang von Schule zu Universität, also ohne vorher einen (freiwilligen) Wehr- oder Ersatzdienst zu leisten oder eine Ausbildung zu machen, wurde von 38% wahrgenommen.

Tabelle 19 stellt jeweils paarweise die Beziehungen zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen in Form des Korrelationskoeffizienten nach Bravais-Pearson dar. Die Ergebnisse werden im Anschluss kurz diskutiert.

⁹⁵ Zum Vergleich: Die Geschlechterverteilung variiert je nach Studie stark. Jirjahn (2007) weist mit 35% ein vergleichbares Verhältnis auf. Hingegen liegen Merker (2009) und Dlugosch (2005) mit 29% und 33% darunter und Erdel (2010) sowie Greiff (2006) mit 42% beziehungsweise 46% drüber. Eine Überzahl an männlichen Studierenden ist jedoch allen gemein.

Variable	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
(1) BaNote										
(2) BaNote Prädikat	-0,787***									
(3) BaNote 1,x	-0,712***	0,356***								
(4) ECTS A	-0,648***	0,308***	0,818***							
(5) ECTS AB	-0,789**	0,711***	0,501***	0,434***						
(6) ECTS DE	0,619***	-0,676***	-0,224***	-0,194***	-0,448***					
(7) Semester bis Abschluss	0,378***	-0,374***	-0,183***	-0,167***	-0,319***	0,246***				
(8) Regelstudienzeit	-0,349***	0,348***	0,166***	0,171***	0,288***	-0,212***	-0,884***			
(9) Regelflop 2	0,275***	-0,285***	-0,133***	-0,115**	-0,214***	0,197***	0,660***	-0,354***		
(10) Alter	0,166***	-0,108**	-0,079*	-0,087*	-0,150***	0,146***	0,092**	-0,103**	0,018	
(11) Sprache	0,096**	-0,110**	-0,010	-0,025	-0,109**	0,120**	0,027	-0,044	-0,017	-0,011
(12) Geschlecht	0,015	0,018	-0,085*	-0,051	-0,017	-0,021	-0,034	0,006	-0,043	-0,185***
(13) Abiturnote	0,475***	-0,410***	-0,294	-0,289	-0,404***	0,314***	0,280	-0,271***	0,199***	0,547***
(14) LK Mathematik	-0,160***	-0,157***	0,089*	0,064	0,142***	-0,075	-0,151***	0,125	-0,117**	0,073
(15) LK Englisch	-0,045	0,017	0,029	0,034	0,061	-0,075	0,044	-0,062	0,050	-0,122***
(16) LK Wirtschaft	0,044	0,004	-0,052	-0,040	-0,039	-0,014	-0,057	0,065	0,015	0,167***
(17) PraktVor 0	-0,067	0,060	0,036	0,005	0,023	-0,088*	-0,131***	0,085*	-0,143***	0,049**
(18) PraktBWLIm 0	0,232***	-0,183***	-0,145***	-0,091*	-0,184***	0,246***	0,019	0,008	0,027	0,319***
(19) PraktBWLIm 2	-0,231***	0,187***	0,173***	0,123***	0,219***	-0,174***	-0,032	0,002	-0,027	-0,260***
(20) NebentätigkeitVorDauer	0,130***	-0,073	-0,104**	-0,103**	-0,103**	0,124***	0,002	0,006	0,043	0,248***
(21) NebentätigkeitIm	0,084*	-0,100**	0,000	-0,025	-0,060	0,052	0,080*	-0,078*	0,080*	0,072
(22) NebenBWLImDauer log	-0,236***	0,169***	0,182***	0,170***	0,181***	-0,193***	-0,026	0,024	-0,016	0,122***
(23) Ausbildung	0,062	-0,034	-0,054	-0,054	-0,090*	0,036	0,011	-0,040	-0,037	0,792***
(24) SozEngagement	0,015	-0,020	-0,029	-0,009	-0,014	0,031	0,002	0,027	0,037	-0,112**
(25) HSEngagement	0,003	-0,011	0,009	0,018	0,020	-0,032	0,028	-0,210	0,097**	-0,070
(26) Ausland	-0,159***	0,116**	0,098**	0,123***	0,133***	-0,152***	-0,054	0,063	0,014	-0,173***
(27) AuslandStudium	-0,175***	0,127***	0,094**	0,096**	0,120**	-0,146***	-0,155***	0,161***	-0,031	-0,037
(28) Schule-Uni MS	0,125***	-0,148***	-0,025	-0,060	-0,154***	0,082*	0,102**	-0,106**	0,065	0,038
(29) Schule-Uni direkt	-0,060	-0,077*	-0,010	-0,013	0,037	-0,088*	-0,069	0,087*	0,026	-0,553***

Signifikanzlevel: *** p<0,01; ** p<0,05; * p<0,1

Tabelle 19: Korrelationskoeffizienten (Bravais-Pearson)

Variable	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)
(1) BaNote									
(2) BaNote Prädikat									
(3) BaNote 1,x									
(4) ECTS A									
(5) ECTS AB									
(6) ECTS DE									
(7) Semester bis Abschluss									
(8) Regelstudienzeit									
(9) Regelflop 2									
(10) Alter									
(11) Sprache									
(12) Geschlecht	0,102 **								
(13) Abiturnote	-0,037	-0,178 ***							
(14) LK Mathematik	0,034	-0,093 **	0,022						
(15) LK Englisch	0,002	0,071	-0,118 **	-0,376 ***					
(16) LK Wirtschaft	0,089 *	-0,055	-0,012	0,148 ***	-0,141 ***				
(17) PraktVor 0	0,022	-0,098 **	0,014	0,105	0,068	0,042			
(18) PraktBWLIm 0	0,084 *	-0,106 **	0,294 ***	0,057	-0,088 *	0,142 ***	-0,036		
(19) PraktBWLIm 2	-0,060	0,026	-0,218 ***	-0,015	0,106 **	-0,137 ***	-0,017	-0,493 ***	
(20) NebentätigkeitVorDauer	-0,035	-0,033	0,077	-0,021	-0,052	-0,001	0,010	0,079 *	-0,123 ***
(21) NebentätigkeitIm	0,000	0,006	0,101 **	0,071	-0,001	-0,038	0,002	0,142 ***	-0,109 **
(22) NebenBWLImDauer log	-0,022	0,039	0,024	0,049	0,029	0,031	0,008	0,031	-0,029
(23) Ausbildung	-0,011	-0,088 *	0,504 ***	0,069	-0,120 **	0,163 ***	0,071	0,261 ***	-0,235 ***
(24) SozEngagement	-0,035	0,034	-0,073	0,071	-0,089 *	-0,057	-0,002	-0,121 ***	0,018
(25) HSEngagement	-0,059	-0,021	-0,085 *	-0,041	0,137 ***	-0,007	-0,026	-0,082 *	0,062
(26) Ausland	-0,016	-0,009	-0,232 ***	-0,048	0,162 ***	-0,134 ***	-0,010	-0,188 ***	0,189 ***
(27) AuslandStudium	-0,038	-0,091 *	-0,132 ***	0,026	0,032	-0,007	0,047	-0,140 ***	0,095 **
(28) Schule-Uni MS	0,110 **	0,008	0,145 ***	0,139 ***	-0,068	0,105 **	0,058	0,094 **	-0,124 ***
(29) Schule-Uni direkt	0,029	0,371 ***	-0,494 ***	-0,070	-0,088 *	-0,047	-0,029	-0,194 ***	0,143 ***

Signifikanzlevel: *** p<0,01; ** p<0,05; * p<0,1

Tabelle 19: Korrelationskoeffizienten (Bravais-Pearson) – Fortsetzung –

Variable	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)
(1) BaNote									
(2) BaNote Prädikat									
(3) BaNote 1,x									
(4) ECTS A									
(5) ECTS AB									
(6) ECTS DE									
(7) Semester bis Abschluss									
(8) Regelstudienzeit									
(9) Regelflop 2									
(10) Alter									
(11) Sprache									
(12) Geschlecht									
(13) Abiturnote									
(14) LK Mathematik									
(15) LK Englisch									
(16) LK Wirtschaft									
(17) PraktVor 0									
(18) PraktBWLIm 0									
(19) PraktBWLIm 2									
(20) NebentätigkeitVorDauer									
(21) NebentätigkeitIm	0,129**								
(22) NebenBWLImDauer log	-0,013	0,365***							
(23) Ausbildung	0,075	0,100***	0,192***						
(24) SozEngagement	0,021	-0,038	-0,039	-0,089*					
(25) HSEngagement	-0,035	0,005	0,060	-0,084*	-0,014				
(26) Ausland	-0,048	-0,089*	0,014	-0,215***	0,049	0,130***			
(27) AuslandStudium	-0,025	-0,027	0,015	-0,023	0,057	0,051	0,525***		
(28) Schule-Uni MS	-0,037	0,143***	0,034	0,098**	0,055	-0,141	-0,107**	-0,066	
(29) Schule-Uni direkt	-0,030	-0,086*	-0,085*	-0,515***	0,080*	0,026	0,156***	0,060	-0,032

Signifikanzlevel: *** p<0,01; ** p<0,05; * p<0,1

Tabelle 19: Korrelationskoeffizienten (Bravais-Pearson) – Fortsetzung –

Geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf Bachelornote, Studiendauer und ECTS-Noten liegen nicht vor, lediglich eine positive Korrelation mit dem Erlangen von Abschlüssen mit „Eins vor dem Komma“ lässt sich feststellen. Des Weiteren haben weibliche Studierende bessere Abiturnoten vorzuweisen; Männer neigen eher zur Wahl eines Leistungskurses Mathematik und einer Ausbildung im Anschluss an das Abitur. Erwartungsgemäß sind die Frauen jünger als die Männer, was neben der Ausbildung hauptsächlich dem Jahr des (freiwilligen) Wehr- oder Ersatzdienstes geschuldet ist. Durchgehend korreliert das Alter positiv mit schlechteren Studienleistungen und einer höheren Studiendauer. Studierende mit einer anderen Muttersprache als Deutsch sind vermehrt weiblich und haben den Leistungskurs Wirtschaft gewählt. In Bezug auf die Bachelornote sowie das Erlangen eines Prädikatsexamens und einer „ECTS-Note AB“ zeigt sich ein negativer Einfluss; die Wahrscheinlichkeit für eine „ECTS DE“-Zugehörigkeit hingegen steigt.

Bei der Wahl der Leistungskurse korreliert die Entscheidung für Englisch negativ mit der für Mathematik. Während der Leistungskurs Englisch positiv mit einem besseren Abitur korreliert, im Studium allerdings keinen Einfluss hat, ist es mit Mathematik genau umgekehrt, wobei hier zusätzlich eine kürzere Studiendauer festzustellen ist („Semester bis Abschluss“ und „Regelflop 2“). Offensichtlich sind die in der Schule vergebenen Mathematiknoten relativ schlechter, jedoch kann das dort erworbene Wissen erfolgssteigernder im Bachelorstudium angewandt werden als fremdsprachliche Kenntnisse. Gerade vor dem Hintergrund des stark quantitativ geprägten Methodenteils (Mathematik, Statistik, Volkswirtschaftslehre) der ersten Semester erklärt sich dieses Ergebnis. Der Leistungskurs Wirtschaft tritt eher in Kombination mit Mathematik als mit Englisch auf. Allgemein korreliert die Wahl eines Wirtschafts-Leistungskurses nicht signifikant mit den Leistungen im Bachelor oder der Studiendauer; der mit der Wahl einhergehende Besuch eines Wirtschaftsgymnasiums oder Berufskollegs hat aber weiterführende konkrete Auswirkungen. So werden während der Studienzeit signifikant mehr als zwei fachbezogene Praktika absolviert; auch das Nichtabsolvieren eines fachbezogenen Praktikums im Studium zeigt sich vermehrt bei Absolventen allgemeiner Schulformen. Da Wirtschaftsgymnasium und Ausbildung einen starken Zusammenhang aufweisen, führt der verstärkte Praxisbezug in der

Ausbildung entsprechend zu vermehrten Praktika und fachbezogenen Nebentätigkeiten im Studium, etwa als Werkstudent im Ausbildungsbetrieb oder, darauf aufbauend, betriebs- oder branchennah.

Das Abitur hat den mit Abstand größten Einfluss auf den späteren Studienerfolg. So leiden Bachelornote sowie das Erreichen von Prädikatsabschluss und „ECTS AB“ (und das Verfehlen von „ECTS DE“) signifikant unter einem schlechteren Abitur. Auch nimmt die Wahrscheinlichkeit zu, allgemein beziehungsweise mehr als zwei Semester über Regelstudienzeit zu studieren. Dies liegt nahe, da sich inhaltliche Defizite sowie schlechte Vorbereitungs- und Lernstrategien aus Schulzeiten im Studium stärker bemerkbar machen. Das Nichtbestehen oder Verschieben von Klausuren führt anschließend zwangsläufig zu einer Verlängerung des Studiums. Auffällig ist jedoch, dass die Exzellenzbereiche („ECTS A“ und „BaNote 1,x“) nicht über die Abiturleistungen erklärbar sind; für Topleistungen sind also andere Faktoren ausschlaggebend und das Abitur nicht der vorherrschende Schätzer. Zu erwähnen ist auch die starke Korrelation von schlechterem Abitur und dem Absolvieren einer fachbezogenen Ausbildung. Ein schlechterer Schulabschluss führt demnach dazu, entweder von einem verschulden, wissenschaftlichen Studium Abstand zu nehmen und eher den praxisorientierten Aspekt einer Ausbildung zu favorisieren oder, sollte der NC bisher verfehlt worden sein, über die Ausbildung die Zugangschancen für ein Studium zu erhöhen. Des Weiteren korrelieren bessere Abiturnoten positiv mit während des Studiums absolvierten fachbezogenen Praktika („PraktBWLIm 0“ und „PraktBWLIm 2“), Auslandssemestern, englischen Sprachtests sowie einem Hochschulengagement. Bessere Abiturleistungen – und damit auch bessere spätere Bachelorleistungen – lassen die Studierenden verstärkt abseits des Curriculums Erfahrungen sammeln (wollen); gleichzeitig ermöglichen diese sehr guten Leistungen aber oft auch erst deren Zugang (beispielsweise Auslandsstudienplatz oder Praktikumsstellen).

Das Sammeln beruflicher Erfahrungen während der Schulzeit oder anschließend bis zum Studium hat unterschiedliche Einflüsse auf den Bachelor. Einer Nebentätigkeit nachzugehen hat einen durchgehend negativen Einfluss auf Studienleistungen (außer Prädikatsexamen); auf die

Studiendauer hat dies allerdings keine Auswirkungen. Kein Praktikum absolviert zu haben wirkt sich hingegen lediglich auf „ECTS DE“ und allgemein auf die Studiendauer aus, hier aber im erfolgssteigernden Sinne. Die Ausbildung hat, bis auf eine Ausnahme, keine signifikante Bedeutung für das Studium. Offenbar sind weder die erworbenen praktischen Kenntnisse noch die Selbstständigkeit so weit ausgeprägt, dass sie einen positiven Einfluss auf das Studium haben. Möglicherweise führt auch die größere Praxisaffinität („NebentätigkeitVorDauer“) zu weniger Motivation für das Lernen und zu einem geringeren theoretischen Verständnis im wissenschaftlichen Studium, so dass die Noten darunter leiden und umgekehrt („PraktVor 0“). Die Einflüsse von beruflicher Praxis im Studium sind hingegen eindeutig und durchgängig. Hier ist die positive (negative) Bedeutung von fachbezogenen Praktika (keinem fachbezogenen Praktikum) für die Bachelorleistungen signifikant; die Studiendauer hingegen ist davon nicht betroffen. Allgemein erweist sich eine Nebentätigkeit im Studium als schlecht für die Bachelornote, das Erreichen eines Prädikatsexamens und die Studiendauer. Wenn diese Tätigkeit jedoch fachbezogen ist, wirkt sie sich mit zunehmender Dauer stark positiv auf alle Studienleistungen aus. Die fachlichen Erkenntnisse wirtschaftlicher Praxis kompensieren also die hierbei für das Studium verlorene Zeit, was bei einer allgemeinen, nicht fachbezogenen Beschäftigung einen negativen Ausschlag gab.

Über die Dauer des gesamten Studiums liegt eine positive Korrelation zwischen einem Auslandsaufenthalt vor dem Studium und den Durchschnittsnoten vor, wobei auch hier gegebenenfalls die starke Korrelation mit dem Abitur indirekt einwirkt. Gleiches gilt für ein Auslandssemester; zusätzlich liegt eine positive Korrelation zu einem kürzeren Studium beziehungsweise dem Abschluss in Regelstudienzeit vor. Ein soziales Engagement in der Schulzeit und ein Hochschulengagement haben keinerlei signifikante Einflüsse auf Studiennoten und -dauer, einzig führt ein Hochschulengagement verstärkt zu Studienabschlüssen mit mehr als einem Semester über Regelstudienzeit. Studierende, die ihr Abitur bereits in Münster absolviert haben, weisen eine erfolgsmindernde Korrelation in Bezug auf Bachelornote, Prädikatsexamen und „ECTS AB“ beziehungsweise „ECTS DE“ auf. Auch die Anzahl der Semester bis zum Abschluss und das Einhalten der Regelstudienzeit sind negativ betroffen. Dies bestätigt das erwartete Bild der

motivierteren zugezogenen Studierenden. Einflüsse haben gegebenenfalls aber auch die positiven Korrelationen mit anderen Muttersprachen und einem schlechteren Abiturschnitt. Das Studium nahtlos nach dem Schulabschluss zu beginnen, was vermehrt von Frauen und Personen mit besserer Abiturnote wahrgenommen wurde, wirkt sich negativ auf das Erreichen sowohl eines Prädikatsexamens als auch eines „ECTS DE“-Abschlusses aus. Die Regelstudienzeit wird vermehrt eingehalten.

Im ersten Schritt der Untersuchung lassen die durch die Korrelationen gewonnenen Erkenntnisse noch keine definitiven Kausalzusammenhänge zu, sondern können allenfalls als Anhaltspunkte dienen (Jirjahn, 2007: 301f.). Die indirekten Wirkungszusammenhänge der einzelnen Studienerfolgseinflussfaktoren untereinander können Ursache sein für die zunächst zum Teil verworfenen Hypothesen, die fehlenden statistischen Signifikanzen und mögliche Fehlinterpretationen. Eindeutige und belastbare Ergebnisse zu den eigenständigen Einflüssen der Variablen können an dieser Stelle nur durch eine multivariate Analyse, in diesem Fall mit Hilfe einer Regression, generiert werden.

5. Modelle und Ergebnisse

Die Ergebnisse der ersten Modell-Berechnungen werden in den Tabellen 20 bis 22 dargestellt. Zunächst werden die Einflüsse der Vor-Bachelor- und Im-Bachelor-Größen auf die Bachelornote jeweils in Teil-Modellen dargestellt. Danach wird ein Gesamtmodell mit allen Variablen erstellt und analysiert. Variationen der abhängigen Variablen „BaNote 1,x“, „BaNote Prädikat“, „ECTS A“, „ECTS AB“ und „ECTS DE“ schließen die notenbasierten Untersuchungen ab.

5.1 Auswertung der Erfolgsmodelle für Studiennoten

Im „Vor-Bachelor“-Modell⁹⁶ hat das Alter einen schwach erfolgsmindernden, allerdings nicht signifikanten Einfluss auf den Bachelornotenschnitt. Deutlich negativ wirken sich fehlende Deutschkenntnisse bei Nicht-Muttersprachlern aus; eine Notenverschlechterung um 0,17 kann so erklärt werden. Unterschiede im Erfolg aufgrund des Geschlechts liegen nicht vor.⁹⁷ Der anfangs von Merker (2009: 185ff.) beschriebene Effekt, dass Frauen in der Schule erfolgreicher sind (DNote Abitur: 1,89 zu 2,11), sich dies im Studium aber ausgleicht, wird dementsprechend bestätigt.

Erwartungsgemäß hat die Abiturnote den größten Einfluss auf die Studienabschlussnote. Ein um eine ganze Note besseres Abitur kann im Bachelor einen um 0,45 besseren Schnitt erklären.⁹⁸ Von den drei untersuchten Leistungskursen weisen nur Mathematik und Wirtschaft einen signifikanten Einfluss auf. Mathematik hat hier mit 0,16 den stärksten und auch signifikantesten Koeffizienten. Die als erfolgssteigernd prognostizierte Bedeutung vertiefter mathematischer

⁹⁶ Die Ergebnisse sowie die Auswertung des „Vor-Bachelor“-Modells sind identisch mit denen des Kapitels II.5.1.

⁹⁷ Auf signifikante Resultate durch Interaktionen mit „Geschlecht“ und den anderen Faktoren wurde ohne positives Ergebnis kontrolliert.

⁹⁸ Es wird an dieser Stelle, und bei allen folgenden Auswertungen dieses Kapitels, von einem linearen Wirkungszusammenhang ausgegangen, alternative Untersuchungen mit einem möglichen nichtlinearen (quadriert beziehungsweise logistisch geprägten) Zusammenhang führten in jedem Modell zu schlechteren Ergebnissen; einzige Ausnahme bildet die Größe „NebentätigkeitBWLImDauer log“.

Kenntnisse aus Schulzeiten auf die im Bachelor zu erbringenden Leistungen kann dementsprechend bestätigt werden.

Modell	Erfolgsfaktoren (Ausbildungsphasen):					
	(Vor-Bachelor)		(Im-Bachelor)		(Gesamt)	
Version	BaNote		BaNote		BaNote	
Abhängige Variable	BaNote		BaNote		BaNote	
Methode	OLS		OLS		OLS	
Alter	0,028	(0,018)	0,024**	(0,011)	0,005	(0,015)
Sprache	0,166***	(0,059)	0,042	(0,065)	0,089*	(0,053)
Geschlecht	0,038	(0,038)	0,003	(0,037)	0,030	(0,037)
Abiturnote	0,447***	(0,036)			0,362***	(0,036)
LK Mathematik	-0,161***	(0,035)			-0,114***	(0,034)
LK Englisch	-0,038	(0,036)			-0,039	(0,035)
LK Wirtschaft	0,125**	(0,054)			0,116**	(0,055)
PraktVor 0	-0,046	(0,041)			-0,015	(0,039)
NebentätigkeitVorDauer	0,002**	(0,001)			0,002*	(0,001)
Ausbildung	-0,258***	(0,061)			-0,161***	(0,052)
SozEngagement	0,054	(0,040)			0,053	(0,036)
Ausland	-0,054	(0,034)			-0,013	(0,038)
Schule-Uni MS	0,060	(0,038)			0,030	(0,035)
Schule-Uni direkt	0,125***	(0,045)			0,056	(0,050)
Semester bis Abschluss			0,206***	(0,026)	0,128***	(0,028)
PraktBWLIm 0			0,132**	(0,052)	0,076	(0,050)
PraktBWLIm 2			-0,111***	(0,038)	-0,081**	(0,035)
NebentätigkeitIm			0,146***	(0,052)	0,122***	(0,046)
NebentätigkeitBWL ImDauer log			-0,086***	(0,013)	-0,070***	(0,012)
HSEngagement			0,032	(0,041)	0,062	(0,038)
AuslandStudium			-0,091**	(0,045)	-0,063	(0,045)
F	24,18***		13,43***		16,71***	
R ²	0,362		0,341		0,491	
Adj. R ²	0,341		0,309		0,453	

N = 456; Beta-Koeffizienten, Standardfehler in Klammern; auf die gewählten Schwerpunkte im Bachelorstudium und die einzelnen Jahrgänge wurde kontrolliert; zweiseitiger Signifikanz-Test: *** p<0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1.

Tabelle 20: Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalysen für die Modelle „Erfolgsfaktoren (Vor-Bachelor): BaNote“ und „Erfolgsfaktoren (Im-Bachelor): BaNote“ sowie „Erfolgsfaktoren (Gesamt): BaNote“

Beim Fach Wirtschaft ist dies nicht der Fall, ganz im Gegenteil ist der Koeffizient signifikant positiv und damit erfolgsschädigend. Die Belegung dieses Leistungskurses beziehungsweise der Besuch eines Wirtschaftsgymnasiums oder Berufskollegs lassen die Bachelornote um einen Wert von fast 0,13 steigen. Der Vergleich der Abiturnoten (Gymnasium: 2,04; Wirtschaftsgymnasium/Berufskolleg: 2,02) zeigt keine unterschiedlichen Startvoraussetzungen für die Studienanfänger. Es kann aber einen Hinweis darauf geben, dass die Notengebungen in den beiden Schularten nicht gleich sind, sondern die klassischen Gymnasien leistungsgerechter benoten. Denkbar ist auch, dass die verstärkte betriebswirtschaftliche und in Verbindung mit einer Ausbildung praxisorientierte Fokussierung, vor allem an Berufskollegs, zulasten einer fundierten, breiteren Schulausbildung geht, was sich im wissenschaftlichen Studium erfolgsmindernd auswirkt.

Die Belegung des Leistungskurses Englisch hat hingegen keinen signifikanten Einfluss auf die Bachelornote. Offenbar verlangt der vermehrt Grundlagen vermittelnde Studiengang noch nicht ausreichend genug das Arbeiten mit internationalen Literaturquellen, als dass hier Leistungsunterschiede auftreten können. Der mögliche positive Effekt der Bachelorarbeit, bei der in der Regel wesentlich mit (internationaler) Literatur gearbeitet wird, ist offenbar auch nicht stark genug, um für den Erfolg im gesamten Studium einen Ausschlag zu geben.

Im Bereich der berufsbezogenen Faktoren, welcher sich im Spannungsfeld zwischen Zeitallokation, Selbstständigkeitserwerb und Wissensgenerierung abspielt, zeigt das Nichtabsolvieren von Praktika bei erfolgssteigerndem Koeffizienten keine Signifikanz auf. Praktika, die vor einem Studium gemacht werden, haben, unabhängig davon, ob sie in die Schulzeit oder in die Zeit zwischen Schule und Studium fallen, wie bereits erwähnt vornehmlich den Charakter eines Orientierungspraktikums, welches erste Einblicke in die Berufswelt ermöglichen soll. Ob die seitens der Unternehmen übertragenen Aufgaben jedoch schon derart komplex sind, dass entscheidende fachliche Kenntnisse fürs Studium gewonnen werden können und ob hierdurch die eigene Selbstständigkeit entscheidend gefördert wird, erweist sich zu Recht als fragwürdig. Grundsätzlich stellt sich auch die Frage, ob nicht vielleicht eher diejenigen, die sich bei der Wahl des

künftigen Studienfachs unsicher sind, zu solchen Praktika tendieren. Wenn jedoch die bestehenden Zweifel dadurch nicht beseitigt werden und womöglich die falsche Wahl getroffen wird, kann sich dies, etwa durch fehlende Motivation, negativ auf das Studium auswirken. Letztlich dürfte es sinnvoller sein, die für die Praktika aufgewendete Energie und Zeit besser in Schulleistungen zu investieren.

Zur Schulzeit einer Nebentätigkeit nachgegangen zu sein, hat mit fortlaufender Dauer einen schwach signifikanten Einfluss auf die Bachelornote; der Koeffizient ist mit 0,002 jedoch nahe Null und der Faktor somit unbedeutend.⁹⁹ Weder die während der Tätigkeit gewonnene Selbstständigkeit oder die fachlichen Erkenntnisse noch die für die Schule verlorene Zeit haben einen nennenswerten Effekt.

Als letzter berufsbezogener Faktor zeigt eine betriebswirtschaftlich ausgerichtete Ausbildung einen stark erfolgssteigernden und hochsignifikanten Einfluss auf die Bachelornote.¹⁰⁰ Nach dem Abitur bildet sie die Variable mit dem zweithöchsten Koeffizienten, wodurch sich der Notendurchschnitt um 0,26 verbessert. Das fachliche Vorwissen in Kombination mit der langjährigen Arbeitserfahrung wirkt sich dementsprechend vollständig positiv aus; die befürchtete zu stark ausgeprägte Praxisorientierung, die einem wissenschaftlichen Studium entgegenstehen könnte, kommt hingegen während des gesamten Studiums nicht zum Tragen.

Bei den sonstigen Faktoren weist nur eine Größe einen aussagekräftigen Koeffizienten und Signifikanz auf. Das langfristige soziale Engagement zu Schulzeiten hat keine signifikanten Auswirkungen auf den Studienerfolg. Die Begründung hierfür deckt sich gegebenenfalls mit der für die Nebentätigkeit vor dem Studium. Ein Auslandsaufenthalt von mindestens drei Monaten vor dem Studium hat einen schwach erfolgssteigernden, allerdings nicht signifikanten Einfluss auf den Erfolg im Bachelor. Auf der vorgelagerten Schulebene fiel der Zusammenhang in Bezug

⁹⁹ Es wurde kontrolliert auf Unterschiede zwischen fachbezogenen und nicht-fachbezogenen Nebentätigkeiten, jedoch ohne positivere Ergebnisse.

¹⁰⁰ Eine Ausbildung ohne Fachbezug hat ebenso einen stark erfolgssteigernden und signifikanten Einfluss, mit Fachbezug fällt das Ergebnis allerdings höher aus.

auf die Korrelation mit der Abiturnote noch signifikant aus.¹⁰¹ Die mit dem Auslandsaufenthalt gewonnene Selbstständigkeit und Reife zeigt dementsprechend eine positive Wirkungsrichtung auf Abitur- und Bachelorleistungen. Denkbar ist allerdings auch der Effekt, dass lediglich die (bereits vorher) leistungsstärkeren Schüler ins Ausland gehen und das Ergebnis so zu begründen ist.¹⁰²

Sein Studium am bisherigen Schulort aufzunehmen hat einen schwach positiven Koeffizienten, welcher allerdings ebenfalls nicht signifikant ist. Dass Zugezogene insgesamt motivierter oder leistungsstärker sind und Wohnungssuche und Orientierungsschwierigkeiten negative Auswirkungen auf die Leistungen haben, zeigt sich demzufolge nicht. Der direkte Übergang von Schule zu Studium, also ohne Ausbildung oder (freiwilligem) Wehr- oder Ersatzdienst, hat einen stark erfolgsmindernden und signifikanten Einfluss auf den Bachelorerfolg; demnach verschlechtert sich die Durchschnittsnote um 0,13. Dies bestätigt die zuvor formulierte Hypothese, die Stärke des Ergebnisses hingegen verwundert. Die bewusstere und motivierte Entscheidung für das spezielle Studium, in Kombination mit der von Mosler und Savine (2004a und b: 6f.) angeführten Reife und Zielorientierung, haben demnach eine viel größere Bedeutung als angenommen.

Betrachtet man die sozio-demographischen Faktoren beim „Im-Bachelor“-Modell gibt es beim Geschlecht keine Änderungen. Der sprachliche Unterschied hingegen verliert seine Signifikanz und auch der Koeffizient fällt stark ab. Der Alterseffekt erhält im Studium eine eindeutige Bedeutung. Demnach führt ein höheres Alter zu schlechterem Studienerfolg, auch wenn der Koeffizient mit 0,02 relativ gering ist.

Außerdem zeigt sich signifikant, dass es von Nachteil ist, kein fachbezogenes Praktikum während des Studiums absolviert zu haben, wohingegen zwei oder mehr Praktika einen positiven

¹⁰¹ Siehe Tabelle 10.

¹⁰² Beim Vergleich der Abschlussnoten weisen Schüler mit Auslandsaufenthalt ein im Schnitt um 0,3 besseres Abitur (1,8 zu 2,1) auf.

Noteneinfluss haben. Der Zeitallokationseffekt hat also keine Bedeutung, dafür ist der fachliche Erkenntnisgewinn stark relevant und führt zu einer Notenverbesserung von 0,13 beziehungsweise bei Nichtabsolvieren zu einer Verschlechterung von 0,21. Für Nebentätigkeiten im Studium sind Unterschiede in Abhängigkeit vom Fachbezug festzustellen. Demnach ist eine Nebentätigkeit ohne Studienbezug, bedingt durch die für das Studium verlorene Zeit, schlecht für die Bachelornote; der entsprechende Koeffizient liegt bei 0,15. Dieser Einfluss kehrt sich um, sobald die Nebentätigkeit einen wirtschaftlichen Bezug hat, das heißt, der für das Studium bedeutsame Erkenntnisgewinn kompensiert die hierfür aufgewendete Zeit. Der Effekt verstärkt sich mit fortlaufender Beschäftigungsdauer.

Das Hochschulengagement erweist sich als nicht signifikant, auch wenn der Koeffizient die in der Hypothese angenommene Einflussrichtung aufweist. Das Auslandssemester hat einen erfolgssteigernden Einfluss auf die Bachelornote. Die während des Aufenthalts gewonnene Selbstständigkeit wirkt sich demnach erfolgssteigernd auf die Note aus. Denkbar ist jedoch auch, dass die Studierenden, die sich für ein Auslandssemester entscheiden, bereits vorher selbstständiger waren beziehungsweise bessere Studienleistungen vorweisen konnten. Die Anzahl der Semester bis zum Abschluss hat den größten Einfluss auf die Bachelornote; jedes weitere Semester verschlechtert den Schnitt um 0,21. Gründe für eine Verlängerung der Studierendauer sind vermehrt nicht bestandene beziehungsweise verschobene Klausuren, was hauptsächlich bedingt ist durch falsche Vorbereitung. Die Ergebnisse zeigen, dass dieses Studienverhalten dementsprechend auch zu schlechteren Leistungen führt.

Ob die beschriebenen Effekte der Teilmodelle auch noch Bestand haben, wenn sie gemeinsam betrachtet werden, zeigt das „Gesamt“-Modell. Das Geschlecht bleibt, wie in beiden Teilmodellen, für das gesamte Studium ohne signifikanten Einfluss auf die Bachelornote. Ebenso zeigt das Alter in Hinblick auf Koeffizient und Signifikanz keine Bedeutung. Der negative fremdsprachliche Hintergrund bleibt jedoch bestehen, wenn auch in geringerem Maße. Im schulischen Bereich bleiben die Ergebnisse identisch mit den „Vor-Bachelor“-Erkenntnissen. Während die

Koeffizienten der Leistungskurse Englisch und Wirtschaft jedoch nahezu unverändert bleiben, verringern sich jene von Abiturnote und Leistungskurs Mathematik um 19% beziehungsweise 29%. Allgemein zeigt sich, dass fast alle Größen, bedingt durch die Modellverbindung, an Bedeutung verlieren. Zu erwähnen sind des Weiteren die drei Größen, die im „Gesamt“-Modell ihre signifikante Wirkung verlieren. Die darüber hinaus verbleibenden Faktoren weisen keine bedeutsamen Veränderungen zu den vorherigen Teilmodellen auf. Der direkte Übergang von Schule zu Studium ist in der Gesamtbetrachtung nicht mehr relevant, sein Einfluss fällt um über die Hälfte. Es bestätigt sich also nicht, dass Studierende, die keine Ausbildung oder einen (freiwilligen) Wehr- oder Ersatzdienst nach dem Abitur absolvieren, eine unüberlegte beziehungsweise unmotivierte Studienwahl treffen und dadurch, in Verbindung mit geringerer Selbstständigkeit, schlechtere Noten erhalten. Auch das Nichtabsolvieren von Praktika im Studium und ein Auslandssemester haben keinen signifikanten Einfluss mehr.

Die Tabellen 21 und 22 stellen nun abschließend gegenüber, ob sich Änderungen ergeben, wenn statt der einzelnen Noten lediglich das Erreichen bestimmter Notenabschnitte berücksichtigt wird. Grundsätzlich gilt, dass alle Größen dieselbe erfolgssteigernde beziehungsweise -mindernde Wirkungsrichtung haben. Deshalb wird an dieser Stelle nur auf die Änderungen der Signifikanzen eingegangen.

Das Alter bleibt durchgehend ohne Einfluss, bestätigt also das Ergebnis des „Gesamt“-Modells. Studierende, die Deutsch nicht als Muttersprache haben, erlangen signifikant seltener einen Prädikatsabschluss oder eine „ECTS AB“-Note beziehungsweise häufiger eine „ECTS DE“-Note. Für die Exzellenzbereiche „BaNote 1,x“ beziehungsweise „ECTS A“ kann dies jedoch nicht bestätigt werden. Das Geschlecht, welches im „Gesamt“-Modell keine Bedeutung hatte, stellt sich in den einzelnen Modellen ähnlich dar. Eine Ausnahme bildet jedoch das Erlangen eines Einser-Abschlusses, was vermehrt Männer schaffen.

Modell	Erfolgsfaktoren (Gesamt):			
	Version	(BaNote 1,x)		(BaNote Prädikat)
Abhängige Variable	BaNote 1,x		BaNote Prädikat	
Methode	Log. Reg.		Log. Reg.	
Alter	0,213	(0,236)	0,071	(0,145)
Sprache	0,192	(0,530)	-1,079**	(0,441)
Geschlecht	-0,806**	(0,408)	0,019	(0,336)
Abiturnote	-2,489***	(0,444)	-2,352***	(0,336)
LK Mathematik	0,512	(0,328)	1,093***	(0,305)
LK Englisch	0,088	(0,361)	0,296	(0,306)
LK Wirtschaft	-1,141*	(0,617)	-0,408	(0,509)
PraktVor 0	0,182	(0,454)	0,128	(0,354)
PraktBWLIm 0	-0,855	(0,664)	-0,536	(0,381)
PraktBWLIm 2	0,636*	(0,371)	0,668**	(0,314)
NebentätigkeitVorDauer	-0,036**	(0,015)	-0,010	(0,012)
NebentätigkeitIm	-0,321	(0,455)	-1,200***	(0,401)
NebentätigkeitBWL ImDauer log	0,488***	(0,115)	0,410***	(0,105)
Ausbildung	0,368	(0,637)	1,250**	(0,520)
SozEngagement	-0,265	(0,398)	-0,588*	(0,318)
HSEngagement	-0,155	(0,374)	-0,520	(0,332)
Ausland	0,153	(0,372)	0,078	(0,359)
AuslandStudium	0,081	(0,405)	0,176	(0,450)
Schule-Uni MS	0,189	(0,384)	-0,424	(0,317)
Schule-Uni direkt	-0,245	(0,496)	0,072	(0,434)
Semester bis Abschluss	-0,887***	(0,264)	-1,124***	(0,276)
Wald Chi ²	261,19***		111,96***	
Pseudo-R ²	0,309		0,362	

N = 456; Beta-Koeffizienten, Standardfehler in Klammern; auf die gewählten Schwerpunkte im Bachelorstudium und die einzelnen Jahrgänge wurde kontrolliert; zweiseitiger Signifikanz-Test: *** p<0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1.

Tabelle 21: Ergebnisse der binären logistischen Regressionsanalysen für die Modelle „Erfolgsfaktoren (Gesamt): BaNote 1,x“ und „Erfolgsfaktoren (Gesamt): BaNote Prädikat“

Bei den schulischen Faktoren hat das Abitur durchgehend den größten Einfluss auf die jeweiligen Erfolgsgrößen. Der Leistungskurs Mathematik kann nur die „guten“ Abschlüsse erklären, ein signifikanter Einfluss auf die Exzellenzabschlüsse und die letzten 35% eines Jahrgangs kann hingegen nicht bestätigt werden. Der bisher beobachtete, schwach positive Koeffizient des Leistungskurses Englisch wird hier zumindest für die „ECTS AB“-Abschlüsse als signifikant ange-

zeigt; möglicherweise gilt der bereits angesprochene Einfluss über die Bachelorarbeit und den damit verbundenen Rückgriff auf internationale Literatur nur für diese Gruppe. Es zeigt sich außerdem, dass der Leistungskurs Wirtschaft und sein im „Gesamt“-Modell auftretender negativer Einfluss auf die Leistungen nur mit Sicherheit auf die Exzellenzbereiche „ECTS A“ und Einser-Abschluss anwendbar ist.

Das Nichtabsolvieren von Praktika hat vor und im Studium keinen Einfluss, was sich mit den Ergebnissen des „Gesamt“-Modells deckt; einzige Ausnahme bildet die größere Häufigkeit eines erfolgsgeminderten „ECTS DE“-Abschlusses, wenn im Studium keine Praxiserfahrung gesammelt wird. Dahingegen erklärt das Absolvieren von mindestens zwei Praktika das Erlangen eines „ECTS AB“- beziehungsweise Einser- oder Prädikats-Abschlusses signifikant. Vor dem Studium gearbeitet zu haben, wirkt sich nur auf die (sehr) guten Abschlüsse „ECTS A“ und „ECTS AB“ sowie „BaNote 1,x“ erfolgsmindernd aus. Der im „Gesamt“-Modell beobachtete erfolgssteigernde Einfluss einer fachbezogenen Tätigkeit gilt auch bei allen anderen Teilgrößen; bei einer allgemeinen Tätigkeit stellen sich hingegen schlechtere Leistungen nur im Hinblick auf die guten Abschlüsse „BaNote Prädikat“ und „ECTS AB“ ein. Eine Ausbildung im Wirtschaftsbereich lässt die Wahrscheinlichkeit eines schlechten „ECTS DE“-Abschluss sinken beziehungsweise für ein Prädikatsexamen signifikant steigen; das Erlangen von sehr guten Abschlüssen bleibt so allerdings verwehrt.

Im sonstigen Bereich weist das soziale Engagement, welches beim „Gesamt“-Modell bereits einen erfolgsmindernden Koeffizienten hatte, Signifikanzen in Bezug auf Prädikatsexamen und „ECTS DE“-Abschlüsse auf. Das Hochschulengagement sowie beide Auslandsaufenthalte bleiben hingegen durchgehend ohne Wirkung. Im „Gesamt“-Modell zeigten die Faktoren „Schule-Uni MS“ und „Schule-Uni direkt“ keinen signifikanten Einfluss; dagegen wirken sich diese beim „ECTS AB“-Abschluss erfolgsmindernd aus. Abschließend lässt sich festhalten, dass die Zahl der Semester bis zum Abschluss in allen Modellen durchgehend signifikant sind. Lediglich im Hinblick auf einen „ECTS DE“-Abschluss fällt die Signifikanz schwach aus.

Modell	Erfolgsfaktoren (Gesamt):						
	Version		(ECTS A)		(ECTS A & B)		(ECTS D & E)
Abhängige Variable	ECTS A		ECTS AB		ECTS DE		
Methode	Log. Reg.		Log. Reg.		Log. Reg.		
Alter	0,018	(0,255)	-0,047	(0,154)	0,204	(0,190)	
Sprache	0,022	(0,646)	-1,192**	(0,484)	1,025**	(0,451)	
Geschlecht	-0,564	(0,472)	-0,069	(0,318)	0,010	(0,374)	
Abiturnote	-2,858***	(0,533)	-2,488***	(0,321)	1,742***	(0,433)	
LK Mathematik	0,338	(0,341)	1,125***	(0,297)	-0,390	(0,379)	
LK Englisch	0,126	(0,378)	0,509*	(0,306)	-0,272	(0,369)	
LK Wirtschaft	-1,241*	(0,694)	-0,440	(0,468)	0,153	(0,585)	
PraktVor 0	0,068	(0,487)	-0,065	(0,371)	-0,580	(0,392)	
PraktBWLIm 0	0,123	(0,689)	-0,396	(0,382)	0,992**	(0,449)	
PraktBWLIm 2	0,267	(0,399)	0,770***	(0,288)	-0,319	(0,348)	
NebentätigkeitVorDauer	-0,050***	(0,018)	-0,019**	(0,008)	0,020	(0,012)	
NebentätigkeitIm	-0,797	(0,575)	-0,805**	(0,407)	0,763	(0,483)	
NebentätigkeitBWL ImDauer log	0,490***	(0,130)	0,457***	(0,101)	-0,506***	(0,130)	
Ausbildung	0,936	(0,720)	0,849	(0,543)	-1,648**	(0,647)	
SozEngagement	0,041	(0,400)	-0,385	(0,295)	0,644*	(0,346)	
HSEngagement	-0,197	(0,394)	-0,222	(0,331)	0,274	(0,411)	
Ausland	0,341	(0,394)	0,128	(0,353)	-0,246	(0,370)	
AuslandStudium	0,035	(0,417)	0,174	(0,396)	-0,883	(0,597)	
Schule-Uni MS	-0,239	(0,455)	-0,648**	(0,321)	0,035	(0,353)	
Schule-Uni direkt	-0,507	(0,520)	-0,761*	(0,445)	0,049	(0,525)	
Semester bis Abschluss	-0,891***	(0,271)	-1,067***	(0,234)	0,608*	(0,348)	
Wald Chi ²	259,41***		136,54***		74,45***		
Pseudo-R ²	0,323		0,347		0,342		

N = 456; Beta-Koeffizienten, Standardfehler in Klammern; auf die gewählten Schwerpunkte im Bachelorstudium und die einzelnen Jahrgänge wurde kontrolliert; zweiseitiger Signifikanz-Test: *** p<0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1.

Tabelle 22: Ergebnisse der binären logistischen Regressionsanalysen für die Modelle „Erfolgsfaktoren (Gesamt): ECTS A“, „Erfolgsfaktoren (Gesamt): ECTS AB“ und „Erfolgsfaktoren (Gesamt): ECTS DE“

Beim Vergleich der beiden „Vor-Bachelor“- und „Im-Bachelor“-Teilmodelle zeigen sich verhältnismäßig geringe Unterschiede im Erklärungsgehalt. Während die 14 Faktoren aus der Vorstudienzeit ein adjustiertes R² von 0,341 aufweisen, liegt das zweite Teilmodell mit seinen 10 Faktoren mit 0,309 lediglich 9,4% darunter. Das „Gesamt“-Modell kann beide Werte noch einmal entscheidend verbessern und weist ein adjustiertes R² von 0,453 auf. Für alle Modelle aus

den Tabellen 21 und 22 gilt, dass das Pseudo- R^2 für die Exzellenzbereiche „BaNote 1,x“ und „ECTS A“ geringer ausfällt als bei den anderen Erfolgsbereichen. Dies könnte bedeuten, dass bei den sehr guten Absolventen die zu erhebende Motivation einen sehr viel höheren Einfluss auf den Erfolg hat als berufliche und schulische Faktoren. Umgekehrt erklärt sich der Erfolg der anderen Studierendengruppen eher durch die untersuchten Faktoren. Im Ganzen weist das „Gesamt“-Modell der Bachelornote jedoch einen wesentlich höheren Erklärungsgehalt auf.

5.2 Auswertung der Erfolgsmodelle für Studiendauer

In einem zweiten Schritt werden die Berechnungen von Teil- und Gesamtmodellen mit der abhängigen Variable „Regelstudienzeit“ (Tabelle 23) wiederholt. Zudem folgen wieder Variationen (in Tabelle 24 durch die Größen „Regelflop 2“ und „Semester bis Abschluss“ angezeigt).

In Bezug auf das Einhalten der Regelstudienzeit im „Vor-Bachelor“-Modell¹⁰³ können keine signifikanten Einflüsse der personenbezogenen Faktoren „Alter“, „Sprache“ und „Geschlecht“ festgestellt werden. Trotzdem sei an dieser Stelle kurz auf die Wirkungsrichtungen eingegangen. Die Koeffizienten von „Alter“ und „Sprache“ spiegeln die gleichen erfolgsmindernden Einflüsse wider wie beim vorherigen Modell. Demzufolge benötigen ältere Studierende länger für das Studium; die angenommene Motivation, den Altersunterschied durch schnelles Studium auszugleichen, zeigt sich somit nicht einmal im Koeffizienten. Wenn Sprachdefizite zu schlechteren Noten führen, ist die Wahrscheinlichkeit für nicht bestandene Klausuren und dadurch bedingter Verlängerung des Studiums entsprechend höher. Frauen hingegen absolvieren ihr Studium tendenziell schneller beziehungsweise eher in Regelstudienzeit.

¹⁰³ Die Ergebnisse sowie die Auswertung des „Vor-Bachelor“-Modells sind identisch mit denen des Kapitels II.5.1.

Modell	Erfolgsfaktoren (Ausbildungsphasen): Regelstudienzeit					
	(Vor-Bachelor)		(Im-Bachelor)		(Gesamt)	
Version	Regelstudienzeit		Regelstudienzeit		Regelstudienzeit	
Abhängige Variable	Regelstudienzeit		Regelstudienzeit		Regelstudienzeit	
Methode	Log. Reg.		Log. Reg.		Log. Reg.	
Alter	-0,182	(0,139)	-0,203***	(0,070)	-0,385**	(0,179)
Sprache	-0,401	(0,384)	-0,304	(0,358)	-0,547	(0,395)
Geschlecht	-0,089	(0,236)	-0,010	(0,237)	0,009	(0,262)
Abiturnote	-1,184***	(0,250)			-1,226***	(0,279)
LK Mathematik	0,492**	(0,229)			0,628**	(0,249)
LK Englisch	-0,270	(0,236)			-0,182	(0,259)
LK Wirtschaft	0,354	(0,370)			0,293	(0,378)
PraktVor 0	0,451*	(0,265)			0,276	(0,271)
NebentätigkeitVorDauer	0,007	(0,009)			0,013	(0,011)
Ausbildung	0,954**	(0,431)			0,689	(0,524)
SozEngagement	0,011	(0,264)			0,160	(0,290)
Ausland	0,122	(0,220)			-0,203	(0,288)
Schule-Uni MS	-0,487*	(0,249)			-0,452	(0,278)
Schule-Uni direkt	-0,086	(0,303)			-1,137***	(0,414)
PraktBWLIm 0			0,262	(0,316)	0,532	(0,360)
PraktBWLIm 2			-0,107	(0,249)	-0,135	(0,262)
NebentätigkeitIm			-0,612*	(0,315)	-0,660*	(0,371)
NebentätigkeitBWL ImDauer log			0,125	(0,083)	0,088	(0,092)
HSEngagement			-0,216	(0,272)	-0,274	(0,279)
AuslandStudium			0,846***	(0,307)	0,875**	(0,373)
Wald Chi ²	48,87***		607,08***		627,75***	
Pseudo-R ²	0,099		0,112		0,192	

N = 456; Beta-Koeffizienten, Standardfehler in Klammern; auf die gewählten Schwerpunkte im Bachelorstudium und die einzelnen Jahrgänge wurde kontrolliert; zweiseitiger Signifikanz-Test: *** p<0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1.

Tabelle 23: Ergebnisse der binären logistischen Regressionsanalysen für die Modelle „Erfolgsfaktoren (Vor-Bachelor): Regelstudienzeit“, „Erfolgsfaktoren (Im-Bachelor): Regelstudienzeit“ und „Erfolgsfaktoren (Gesamt): Regelstudienzeit“

Das Abitur bleibt wie bisher die entscheidende Größe, auch wenn die Ausbildung im Vergleich stark an Einfluss gewinnt. Bei den Leistungskursen verliert Wirtschaft seine Signifikanz, die Wirkungsrichtung bleibt jedoch bestehen. Während sich Englisch, zumindest vom Koeffizienten her, erfolgssteigernd auf die Bachelornote ausgewirkt hatte, zeigt es hier gegenteilige Tendenzen in Bezug auf die Studiendauer auf. Die hohe negative Korrelation mit der Wahl des Leistungskurses Mathematik und dessen auch hier stark signifikanten erfolgssteigernden Einflusses

auf die Studiendauer kann das Ergebnis erklären. Wer statt Mathematik Englisch wählt, tut dies gegebenenfalls, um einen vermeintlich schwierigeren Kurs zu meiden; im Studium hingegen muss er sich diesen Inhalten aber wieder annehmen. Das Aufholen der fachlichen Defizite führt dann zur Studienzeitverlängerung, letztlich aber nicht zwangsläufig zu schlechteren Noten.

Wie bei der Bachelornote, weist das Nichtabsolvieren von Praktika vor Studienbeginn einen erfolgssteigernden Einfluss auf die Studiengeschwindigkeit auf; in diesem Modell jedoch signifikant. Das unterstützt die Vermutung, dass wer vorab kein (Orientierungs-)Praktikum macht, sich bewusster für ein Studium entscheidet und dieses zielstrebig beendet. Der Koeffizient der Nebentätigkeitsdauer vor dem Studium bleibt bei nahe Null, verliert aber auch die bisherige Signifikanz, hat also keinen Einfluss auf die Dauer des Bachelors. Die fachbezogene Ausbildung bleibt bedeutsam wie bisher, das heißt, betriebswirtschaftliche Erkenntnisvorsprünge und erhöhte Selbstständigkeit im Organisations- und Lernverhalten wirken sich offenbar entsprechend positiv auf die Studiengeschwindigkeit aus.

Bei den sonstigen Faktoren sind soziales Engagement und Auslandsaufenthalte, wie schon in Bezug auf die Bachelornote, ohne Bedeutung. Während die Größe „Schule-Uni direkt“ sowohl ihre Signifikanz als auch an Koeffizientenstärke verliert, gewinnt „Schule-Uni MS“ im Gegenzug in beiden Fällen. Das Studium nahtlos aufzunehmen, hat also keine Auswirkungen auf die Studiengeschwindigkeit. Wer jedoch Abitur und Bachelor in Münster absolviert, wird für das Studium länger benötigen und dieses seltener in Regelstudienzeit abschließen. Die höhere Motivation Zugezogener für das Studium in Münster führt dementsprechend zu einem schnelleren Studium.

Bei Betrachtung des „Im-Bachelor“-Modells zeigt sich, dass das Alter eine signifikante erfolgsmindernde Wirkung aufweist, das heißt, die prognostizierten Effekte eines zielstrebigeren Studiums, mit dem der Altersnachteil ausgeglichen werden soll, und die größere Selbstständigkeit bei der Studienorganisation sind nicht stark genug. Stattdessen überwiegt die negative Wirkung der längeren Schulabstinenz. Sprache und Geschlecht bleiben ohne signifikanten Einfluss.

Im Studium kein beziehungsweise mehr als ein Praktikum zu absolvieren, zeigt keine Signifikanz; dagegen weisen die Koeffizienten nicht dieselben erfolgsverändernden Tendenzen wie bei der Bachelornote auf. Je größer die Anzahl an Praktika, desto seltener wird die Regelstudienzeit eingehalten. Während die Noten also eher davon profitieren, benötigt das Sammeln von Praxiserfahrungen Zeit, die, wenn kein Urlaubssemester genommen wird, zur Studienverlängerung führt. Die Effekte der Nebentätigkeit im Studium sind nicht mehr so groß wie bei der Bachelornote, lediglich „NebentätigkeitIm“ ist schwach signifikant. Dennoch gelten die gleichen Wirkungsrichtungen, das heißt, eine fachbezogene Nebentätigkeit führt, in Verbindung mit besseren Noten, eher zur Einhaltung der Regelstudienzeit. Eine allgemeine Tätigkeit hingegen nimmt nur Zeit in Anspruch, die zum Lernen genutzt werden könnte. Das Hochschulengagement hat keine signifikante Bedeutung; der Koeffizient weist allerdings zeitallokationsbedingt auf ein langsames Studium hin. Wie beim Bachelornotenmodell hat das Auslandsstudium einen signifikant positiven Einfluss auf das Einhalten der Regelstudienzeit.

Auch hier gilt es zu überprüfen, ob sich durch Verbindung der beiden Teilmodelle Änderungen in puncto Signifikanz und Wirkungsrichtung ergeben. Sprache und Geschlecht haben weiterhin, wie in beiden Teilmodellen, keine signifikante Wirkung. Der erfolgsmindernde Effekt des „Im-Bachelor“-Modells bleibt bestehen, der Koeffizient wird sogar größer. Die Faktoren des schulischen Bereichs verhalten sich identisch mit denen im „Vor-Bachelor“-Modell; die Koeffizienten von „Abitur“ und „Leistungskurs Mathematik“ gewinnen aber an Gewicht, ganz im Gegensatz zu den Bachelornotenmodellen. Kein Praktikum vor dem Studium zu absolvieren und während Abitur und Studium in Münster zu wohnen, verliert seine Signifikanz, ebenso wie die fachbezogene Ausbildung. Dahingegen gewinnt „Schule-Uni direkt“ stark an Bedeutung und Signifikanz. Im Zusammenwirken aller Faktoren zeigt sich also, dass die erhöhte Zielstrebigkeit, sofort nach dem Abitur das Studium aufzunehmen, durchgehend eine Wirkung auf die Geschwindigkeit im Bachelor hat. Zu erwähnen ist auch noch, dass der Auslandsaufenthalt vor dem Studium seine Wirkungsrichtung ändert. Während sie im „Vor-Bachelor“-Modell noch erfolgssteigernd

war, sieht es im „Gesamt“-Modell gegensätzlich aus; eine Signifikanz ist aber weiterhin nicht vorhanden.

Wenn nicht anders angegeben, gilt, dass alle Größen aus Tabelle 24 dieselbe erfolgssteigernde beziehungsweise -mindernde Wirkungsrichtung haben. Deshalb wird an dieser Stelle hauptsächlich auf die Änderungen der Signifikanzen eingegangen.

Für das Alter kann nur eine Signifikanz bei der Semesteranzahl aufgezeigt werden, das heißt, tendenziell studieren Ältere länger, jedoch nicht durchgehend mehr als zwei Semester über Regelstudienzeit. Während der Leistungskurs Wirtschaft zwar bei Semesteranzahl und Regelstudienzeit auf ein kürzeres Studium hinweist, liegt lediglich bei „Regelflop 2“ eine Signifikanz vor, hier jedoch im negativen Sinne. Unter die Absolventen, die verhältnismäßig lange studiert haben, fallen also vermehrt Abiturienten mit Leistungskurs Wirtschaft, in diesem Kontext diejenigen mit einem Abschluss von einem Berufskolleg oder Wirtschaftsgymnasium. Die fachbezogene Ausbildung sowie das Nichtabsolvieren eines Praktikums vor dem Studium stellen sich in beiden Modellen erstmalig als signifikant dar. Das Hochschulengagement zeigt eindeutigen Einfluss auf ein Studium, welches zwei oder mehr Semester über Regelstudienzeit dauert. Beim Auslandssemester hingegen kann die Signifikanz des „Gesamt“-Modells nur im Hinblick auf die Semesteranzahl bestätigt werden; gleiches gilt für den Faktor „Schule-Uni direkt“. Des Weiteren liegt ein erfolgsmindernder Zusammenhang zwischen „Schule-Uni MS“ und Semesteranzahl vor.

Modell	Erfolgsfaktoren (Gesamt): Studiendauer			
	(Regelflop 2)		(Semester bis Abschluss)	
Version				
Abhängige Variable	Regelflop 2		Semester bis Abschluss	
Methode	Log. Reg.		OLS	
Alter	-0,168	(0,188)	0,088**	(0,041)
Sprache	0,200	(0,677)	0,099	(0,095)
Geschlecht	-0,076	(0,573)	-0,056	(0,072)
Abiturnote	3,032***	(0,706)	0,364***	(0,074)
LK Mathematik	-1,025**	(0,463)	-0,211***	(0,067)
LK Englisch	0,442	(0,393)	0,008	(0,069)
LK Wirtschaft	1,491*	(0,815)	-0,041	(0,110)
PraktVor 0	-1,571***	(0,574)	-0,168**	(0,084)
PraktBWLIm 0	-0,728	(0,807)	-0,118	(0,094)
PraktBWLIm 2	-0,299	(0,533)	-0,002	(0,069)
NebentätigkeitVorDauer	0,015	(0,011)	-0,003	(0,002)
NebentätigkeitIm	1,108*	(0,590)	0,174*	(0,094)
NebentätigkeitBWL ImDauer log	-0,059	(0,166)	-0,021	(0,024)
Ausbildung	-1,641**	(0,711)	-0,267**	(0,131)
SozEngagement	0,548	(0,487)	0,022	(0,074)
HSEngagement	1,261**	(0,581)	0,078	(0,081)
Ausland	0,874	(0,557)	0,068	(0,078)
AuslandStudium	-0,563	(0,745)	-0,214**	(0,095)
Schule-Uni MS	0,673	(0,565)	0,142*	(0,076)
Schule-Uni direkt	-0,218	(0,691)	0,207**	(0,102)
F/Wald Chi ²	326,76***		4,90***	
R ² /Pseudo-R ²	0,366		0,213	
Adj. R ²			0,155	

N = 456; Beta-Koeffizienten, Standardfehler in Klammern; Auf die gewählten Schwerpunkte im Bachelorstudium und die einzelnen Jahrgänge wurde kontrolliert; zweiseitiger Signifikanz-Test: *** p<0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1.

Tabelle 24: Ergebnisse der binären logistischen Regressionsanalyse für das Modell „Erfolgsfaktoren (Gesamt): Regelflop 2“ sowie der multivariaten Regressionsanalyse für das Modell „Erfolgsfaktoren (Gesamt): Semester bis Abschluss“

6. Diskussion, Limitationen und Ausblick

6.1 Diskussion

Die Auswertungen aller Einflussfaktoren, das heißt vor und im Studium, in den Gesamtmodellen „Notenerfolg“ und „Studiendauer“ konnten abschließend die Mehrheit der Hypothesen bestätigen. Bei Variablen, welche verschiedene theoretische Wirkungsrichtungen zuließen, wurden größtenteils klare, über die einzelnen Modelle beständige Ergebnisse geliefert. Eindeutig positive Einflüsse auf die Bachelornote und das Einhalten der Regelstudienzeit haben demnach Abiturnote, Leistungskurs Mathematik und das Nichtnachgehen einer Nebentätigkeit während des Studiums. Allein auf die Bachelornote unterstützend einwirken konnten darüber hinaus Muttersprache Deutsch, das Nichtbelegen des Leistungskurses Wirtschaft, eine kurze Dauer der Nebentätigkeit vor dem Studium, eine fachbezogene Ausbildung, die geringe Anzahl an studierten Semestern, das Absolvieren von mindestens zwei Praktika im Studium und die längere Dauer einer fachbezogenen Nebentätigkeit im Studium. Für die Regelstudienzeit hingegen gilt, dass ein geringeres Alter, der nicht direkte Übergang von Schule zu Hochschule sowie ein Auslandssemester positive Einflüsse haben.

Die weiteren, auf Erfolgsgrößenvariationen ausgerichteten Teilmodelle geben darüber hinaus Einblick, wie sich die „Gesamt“-Modell-Effekte diesbezüglich ändern beziehungsweise aufgliedern. So zeigt sich beispielsweise für die exzellenten Abschlüsse („ECTS A“ und „BaNote 1,x“), dass vor allem Abiturnote, Nichtbelegen des Leistungskurses Wirtschaft, eine geringe (lange) Dauer der allgemeinen (fachbezogenen) Nebentätigkeit vor dem (im) Studium sowie weniger Semester bis zum Abschluss maßgeblich deren Erreichen erklären. Für die (sehr) schlechten Abschlüsse („ECTS DE“) gelten hingegen ein schlechtes Abitur, eine andere Sprache als Deutsch als Muttersprache, keine Praktikumserfahrung beziehungsweise keine fachbezogene Nebentätigkeit im Studium, keine Ausbildung, soziales Engagement zu Schulzeiten und die höhere Anzahl an studierten Semestern als ausschlaggebend.

Im Ganzen zeigt das Modell „Erfolgsfaktoren (Gesamt): BaNote“ mit einem adjustierten R^2 von 0,453 einen mit anderen Studien vergleichbaren Wert.¹⁰⁴ Der Erklärungswert des „Regelstudienzeit“-Modells hingegen fällt mit 0,192 (Pseudo- R^2) im Vergleich deutlich ab, was aber durchaus exemplarisch für Untersuchungen mit diesen StudienerfolgsvARIABLEN ist.¹⁰⁵ Es ist somit anzunehmen, dass die Dauer des Studiums stärker von allgemeinen Studienbedingungen beziehungsweise zeitallokations- und motivationsgesteuerten studienbegleitenden Faktoren abhängt als von entsprechenden Leistungen. Gleichzeitig nehmen aber auch die Erklärungsgehalte bei den variierten notenbezogenen Erfolgsgrößen ab; die adjustierten R^2 betragen demnach nur noch zwischen 68,2% und 79,91% des „Gesamt“-Modell-Werts. Die (sehr) guten beziehungsweise schlechten Notenbereiche benötigen also weitere erklärende Variablen; diese könnten zum Beispiel die monatlichen Lebensunterhaltungskosten, eine feste Partnerschaft oder die Motivation des Studierenden sein (Jirjahn 2007). Ähnliche Effekte finden sich auch bei den Studiendauermodellen.

Aus den aufgeführten Ergebnissen lassen sich entscheidende Implikationen für Hochschulen (Konzeption des Bachelor-Auswahlverfahrens sowie allgemeine Studienunterstützung) und Studierende (kurz- beziehungsweise langfristige Studien- und Berufskarriereplanung) ableiten. Ebenso können daraus wichtige Impulse für Unternehmen entstehen.

Zentrale Berücksichtigung bei der Auswahl von möglichst erfolgreichen Bachelorkandidaten (im Hinblick auf Note und Studiendauer) sollten demnach die Abiturnote und der Leistungskurs Mathematik finden. Des Weiteren ist die Bedeutung der fachbezogenen Ausbildung für die Bachelornote zu beachten. Die restlichen signifikanten Größen sind hochschulrechtlich nicht abgesichert und dürfen nicht den direkten Weg in ein Auswahlverfahren finden.¹⁰⁶ Das Hochschul-

¹⁰⁴ Zum Vergleich: Erdel (2010: 59): 0,43 (Grundlagen- und Orientierungsprüfungen); Jirjahn (2007: 307): 0,429-0,499 (Grundstudium; nicht adjustiertes R^2); Mosler und Savine (2004a und b: 10): 0,233 (Grundstudium), 0,496 (Hauptstudium). Hierbei muss beachtet werden, dass für die jeweiligen Modelle unterschiedliche NotenerfolgsvARIABLEN gewählt wurden und die unabhängigen Variablen auch aus der Studienzeit und nicht ausschließlich aus der Vorstudienzeit stammen.

¹⁰⁵ Zum Vergleich: Mosler und Savine (2004a und b: 10): 0,218 (Grundstudium; Semester bis Abschluss), 0,107 (Hauptstudium, Semester bis Abschluss). Siehe hierzu auch die Ergebnisse des Kapitels II.5.1.

¹⁰⁶ Siehe Abschnitt 3.2.

rahmengesetz schränkt die zuvor im „Gesamt“-Modell gewählten Kriterien auf Schulabschluss sowie bachelor- und berufsrelevante Leistungskriterien ein. Vor diesem Hintergrund sind die sozialen Faktoren Sprache und Alter nicht mehr haltbar, genauso wenig wie die den direkten Übergang zwischen Schule und Hochschule abbildende Größe „Schule-Uni direkt“. Da der berufsbezogene Faktor „NebentätigkeitVorDauer“ nur schwach signifikant ist und darüber hinaus einen gegen Null tendierenden Koeffizienten aufweist, ist die weitere Berücksichtigung für ein Auswahlverfahren zweifelhaft. Der Leistungskurs Wirtschaft, welcher einen negativen Einfluss auf den Notenerfolg aufweist, ist als sanktionierendes Auswahlkriterium ebenfalls rechtlich nicht haltbar.

Wäre die logische Schlussfolgerung aus dem rechtlich herbeigeführten Erkenntnisverlust eine Forderung nach einer vollständigen Berücksichtigung aller im „Gesamt“-Modell verwendeten Kriterien? Unter theoretischen Aspekten können die Ergebnisse von Bedeutung sein, für eine praktische Implementierung in die durchgeführten Auswahlprozesse der Hochschule eignen sich jedoch nicht alle Faktoren; hier muss klar zwischen wissenschaftlichem Interesse und praktischer Durchführbarkeit getrennt werden.

Dennoch finden diese Kriterien – teils unabhängig vom Auswahlverfahren – durch die Hochschulen einen indirekten Weg in die praktische Umsetzung. Besonders offensichtlich ist dies beim Muttersprachen-Aspekt, da ausländische Bewerber in der Regel einen Deutscheinstufungstest vorlegen müssen. Wenn ältere Studierende länger benötigen, um den Bachelor abzuschließen, so ist der in den Hypothesen aufgeführte Effekt, dass sich diese erst wieder in ein schulisches System eingewöhnen müssen, zwangsläufig vorhanden. Hier sollte die Hochschule durch gezielte unterstützende inhaltliche und studienplanungsbezogene Angebote in Aktion treten und die Integration erleichtern. Ähnliches gilt für die erfolgsmindernde Wahl des Leistungskurses Wirtschaft, welche hier einhergeht mit dem Besuch eines Wirtschaftsgymnasiums oder Berufskollegs. Dieser Effekt kann damit begründet werden, dass sich der Studiencharakter weg von der Grundlagenbildung hin zur Grundlagenanwendung verändert, so dass auch hier (vor allem inhaltliche) Unterstützung seitens der Hochschulen gefordert ist.

Darüber hinaus besonders diskussionswürdig bleibt der nahtlose Übergang von Schule zu Hochschule. Seine stark signifikant negativen Auswirkungen auf die Studiendauer zeigen, dass der Wegfall der allgemeinen Wehrpflicht für das Studium nicht unbedingt förderlich ist, wenn die kurze Übergangszeit dazu führt, dass unreflektierte Studiengangentscheidungen getroffen werden. Die aktuell doppelten Abschlussjahrgänge können diese Effekte durch den gewachsenen Wettbewerb verstärken. So ist vorstellbar, dass die noch jungen Abiturienten versuchen, irgendeinen Studienplatz zu bekommen, nur um nicht ohne dazustehen. Diese Entwicklung erfordert entweder proaktives Handeln vor der Studienwahl oder sollte einen Weg ins Auswahlverfahren finden. Auf diese Weise können die Entscheidungsunsicherheiten zum einen im Vorfeld durch Informationsveranstaltungen, Self-Assessments oder Schüler-Uni-Programme der Hochschule beseitigt werden (Krempkow 2008: 105).¹⁰⁷ Wenn zum anderen vermehrt die gewünschten Studienplätze wegen der übermäßigen Nachfrage nicht erlangt werden, könnte die Tendenz zum Wartesemester (diese Zeit könnte für Praktika, Nebentätigkeiten oder einen Auslandsaufenthalt genutzt werden) oder zu einem freiwilligen sozialen Jahr steigen. Im Anschluss könnte die Entscheidung für beziehungsweise gegen ein Studium reflektierter ausfallen und somit der anschließende Studienerfolg durch höhere Leistungsmotivation entscheidend steigen. Auswahlverfahren können diese Entscheidungen entweder positiv über eine anteilige NC-Anhebung einfließen lassen oder gezielt das Kontingent an Studienplätzen, welche über Wartesemester verteilt werden, erhöhen.

Ein effektives Auswahlverfahren auf Basis von Bewerbungsunterlagen, welches Zeit- und Aufwandsrestriktionen berücksichtigt, sollte dementsprechend die Größen Abiturnote, Leistungskurs Mathematik sowie fachbezogene Ausbildung berücksichtigen. Die einzelnen Gewichtungen können sich hierbei an den Koeffizienten orientieren; dem Abitur ist dabei der maßgebliche Einfluss zuzuordnen. Indirekt können eine Prüfung von Deutschkenntnissen bei ausländischen Bewerbern und eine stärkere Berücksichtigung von Wartesemestern, wenn diese zu einer be-

¹⁰⁷ Die RWTH Aachen verlangt bei Einschreibung zum Bachelor das vorherige Ablegen eines Self-Assessment-Tests, welcher die Entscheidung für oder gegen einen Studiengang unterstützen soll (RWTH Aachen 2014).

wussten und somit erfolgreicheren Studienentscheidung führen, Eingang ins Verfahren finden und so an Bedeutung gewinnen. Bei den Erfolgsgrößen erweist sich die Bachelornote als zentral; die Studiendauergrößen sind offensichtlich viel stärker von anderen Faktoren als den hier untersuchten abhängig.

Aus der Sicht der Studierenden gilt es zu unterscheiden, welche erfolgssteigernden Entscheidungen vor der Bachelorbewerbung beziehungsweise während des Studiums getroffen werden müssen. Nur wenn vor dem Studium frühzeitig sichergestellt wird, dass die zukünftigen Absolventen wissen, was zum einen bei der Bewerbung und zum anderen im folgenden Studium auf sie zukommt, kann die Interessendeckung und somit die Wahrscheinlichkeit für höhere Motivation, geringere Abbruchquoten und größeren Studienleistungserfolg sichergestellt werden. Um das Risiko adverser Selektionsprozesse zu verringern, müssten die besser informierten Marktteilnehmer sich bemühen, Informationsasymmetrien abzubauen („Signalling“), hier indem fähige Bewerber ihre höhere Eignung zu demonstrieren versuchen. Dabei muss erreicht werden, dass die Vorteile der Signalproduktion höher sind als ihre Kosten. Demnach gilt es (neben dem Informationsauftrag der Absolventen) für die Hochschulen, verbesserte Beratungsleistungen anzubieten und Auswahlkriterien frühzeitig und verlässlich zu kommunizieren (Schuler und Hell 2008: 11f.). Das gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass nach Ende der Schulzeit mangels Erfahrung wenig kritisches Bewusstsein für die Wahl des Studien- und Hochschulortes besteht. Die Besonderheiten, welche bei der Entscheidung der ausgewählten Bewerber über eine Zu- oder Absage mit hineinspielen und welche nicht durchgehend auf dem fachlichen Profil der Hochschule basieren (Stemmler 2005: 126), müssen in letzter Instanz ebenso Einzug in das Gesamtprojekt Bachelorzulassung finden.¹⁰⁸

Im Studium selbst sind es vor allem Praktika, Nebentätigkeiten und ein Auslandssemester, welche den Erfolg beeinflussen und von Seiten der Studierenden aktiv gesteuert werden können. Konkret bedeutet dies, dass zum einen mindestens zwei fachbezogene Praktika und ein Auslandssemester während des Bachelor absolviert werden sollten. Zum anderen zeigt die Differen-

¹⁰⁸ Siehe hierzu die Ausführungen in Kapitel I.4.3.

zierung, dass nur eine fachbezogene Nebentätigkeit positive Auswirkungen auf die Note hat; eine allgemeine Nebentätigkeit führt hingegen sowohl zu schlechteren Noten als auch zu einem längeren Studium. Die kurzfristigen studentischen Optionen liegen hier also eindeutig auf der Hand.

Darüber hinaus gilt es aber auch, sich deutlich bevor der Bachelor abgeschlossen wird, mit den Zulassungsvoraussetzungen des weiterführenden Masters auseinanderzusetzen. Je früher die potenziellen Bewerber um die entscheidenden Kriterien wissen, umso eher können sie sich, über die den Bachelorerfolg steigernden Faktoren hinaus, danach ausrichten, um die eigenen Chancen auf eine Zulassung und späteren Studienerfolg zu erhöhen. Dabei sollte aber auch nicht aus den Augen verloren werden, dass der Bachelor und/oder der Master nur Zwischenstationen auf dem Weg zum erfolgreichen Berufseinstieg sind. Aus reiner Karriere- beziehungsweise Erfolgsperspektive gilt es also stellenweise abzuwägen. Hierbei sind ebenso personalpolitische Aspekte und Implikationen von Bedeutung. Nach Merker (2009) liegen starke beziehungsweise moderate positive Zusammenhänge zwischen Studien-Abschlussnoten und Berufseinstiegserfolg beziehungsweise späterem Berufserfolg¹⁰⁹ vor. Des Weiteren zeigt er, dass durch Praktika gewonnene Arbeitserfahrung lediglich Einfluss auf den Berufseinstieg hat, sie jedoch im weiteren Verlauf an Bedeutung verliert. Außerdem wirkt sich ein Hochschulengagement, ähnlich wie beim Studium, nicht positiv auf Berufseinstieg und -verlauf aus. Dagegen hat das Abitur einen positiven Einfluss auf den Berufseinstieg (Vgl. zusätzlich Schuler 2006), dieser fällt aber wesentlich geringer aus als der Einfluss der Bachelornote.

Für Studierende, eigentlich schon für angehende Abiturienten, bedeutet dies, sich frühzeitig durch Konzentration auf Schul- und Studienleistungen sowie Auslands- und Praxiserfahrungen zu konzentrieren. Gleichzeitig ist auf Basis der Ergebnisse hinsichtlich des Studienerfolgs von allgemeinen Nebentätigkeiten und Wirtschaftsgymnasien oder Berufskollegs abzuraten. Bei der Entscheidung für ein Studium direkt im Anschluss an das Abitur muss jedoch individuell abgewogen werden, wobei die Ergebnisse aus Studiendauersicht dagegen sprechen.

¹⁰⁹ Berufserfolg wird hier über Gehaltshöhe und Hierarchieebene gemessen.

6.2 Limitationen und Ausblick

Abgesehen von der allgemeinen Kritik an der Erfolgsfaktorenforschung (Fritz 2004; Nicolai und Kieser 2002) und der thematisch immanenten Diskussion über Notengebungsunterschiede im (Hoch-)Schulbereich (Heine 2006: 14ff.; Kersting 2005: 149; Rindermann 2005: 127), sind es vor allem die Limitationen der Datengrundlage beziehungsweise der untersuchten Modelle, welche abschließend zu diskutieren sind, um so Anregungen und Verbesserungen für mögliche weiterführende Forschungen erbringen zu können.

Die wesentliche Kritik fällt auf den Auswahl-Bias, der durch die Datenverwendung von sich an der untersuchten Hochschule im Rahmen der Selbstselektion für den Master bewerbenden Bachelorabsolventen der jeweiligen hochschuleigenen Jahrgänge entsteht. Zur Erläuterung sei angeführt, dass zum einen Daten für Kontrollgruppen von Studierenden, die einen Bachelor „Betriebswirtschaftslehre“ an einer anderen Hochschule durchlaufen haben, nicht vorliegen beziehungsweise kaum zu beschaffen sind (Heine et al. 2006: 79). Der organisatorische Aufwand wäre enorm, die Herausgabe sensibler Persönlichkeitsdaten in dem Umfang eher unwahrscheinlich und die neu auftretenden methodischen Probleme, zum Beispiel durch den Vergleich von unterschiedlichen Studienleistungen an unterschiedlichen Hochschulen, inhärent. In Anbetracht von Verfügbarkeit, Aufwand und Ertrag ist der Rückgriff auf einzelne ausgewählte Jahrgänge einer Hochschule somit sinnvoll und aufgrund der anhand von Zeugnissen abgesicherten Bewerbungsunterlagen beziehungsweise objektiven Prüfungsdaten verlässlicher als Umfragedaten früherer Studien. Außerdem ist die Aussagekraft der Ergebnisse bezüglich allgemeiner Erfolgsfaktoren für Hochschulen und Studierende nicht signifikant eingeschränkt. Wenn im Rahmen von Auswahlverfahren auch keine Aussage darüber gemacht werden kann, warum die (Jahrgangs-)Absolventen, die sich im Anschluss ausschließlich woanders für einen Master beworben oder einen Berufseinstieg anvisiert haben, im Bachelor (nicht) erfolgreich gewesen sind, so können allgemeine Erfolgskriterien eines Studiums evaluiert und ex post verbessert werden. Darüber hinaus ergibt die Stichprobe genau den Teil eines Abschlussjahrganges, welcher durch die anschließende Bewerbung für sich eine gewisse Mastertauglichkeit un-

terstellt; im Durchschnitt sind 69,74% der betrachteten Bewerber im Anschluss für den Master an der WWU zugelassen worden.¹¹⁰ Somit erlauben die Ergebnisse für die Hochschule Rückschlüsse auf den bisherigen Erfolg von Studierenden, die potenziell ihr gesamtes Studium, also Bachelor und Master, an derselben Hochschule absolvieren.¹¹¹

Inwieweit eine kontinuierliche Ergänzung des verwendeten Kriterienkatalogs durch weitere Faktoren aus der Studienzeit und davor erfolgssteigernd ist, sollte an anderer Stelle untersucht werden. Wie die bisherigen Ergebnisse zeigen, konzentrieren sich die Erfolgsfaktoren über alle abhängigen Variablen hinweg auf einige wenige. Dabei ist nicht ausgeschlossen, dass sich der Erklärungsgehalt von Selektionsmodellen weiter maßgeblich steigern lässt.¹¹²

Des Weiteren ist die deutsche Hochschullandschaft Bologna induziert noch so stark im Wandel begriffen, dass in den nächsten Jahren weitere tiefgreifende Veränderungen zu erwarten sind, die sich nicht unwesentlich in den Erfolgskriterien niederschlagen könnten.¹¹³ Vor allem ist hier die Verschiebung der Zusammensetzung eines Bachelorjahrgangs zu nennen: Je mehr Absolventen sich bewerben,¹¹⁴ umso enger rückt das zugelassene Feld leistungsmäßig zusammen, beziehungsweise auf der Notenskala nach oben.¹¹⁵ Von diesem Trend profitieren womöglich besonders Abiturienten aus Bundesländern beziehungsweise Schulen, deren Prüfungsinhalte nicht so schwierig und Notengebungen nicht so streng sind, so dass ihr Anteil am Bachelorjahrgang entsprechend zunehmen würde.¹¹⁶

¹¹⁰ Siehe hierzu auch Tabelle 3.

¹¹¹ Siehe hierzu auch die Ergebnisse der Variable „Bachelor WWU“ in Kapitel IV.

¹¹² Mögliche weitere Faktoren: Akademischer Bildungsrad der Eltern, Beziehungs- und Wohnsituation des Bewerbers (Jirjahn 2007); weitere Differenzierung von Schulabschlüssen (Hochschulreife, Fachhochschulreife, Mittlere Reife in Verbindung mit anschließender Ausbildung) und Bundesländern; Anzahl der im Erstversuch nicht bestanden Klausuren; tiefergehende Untersuchung der Größen Praktikum und Nebentätigkeit (zum Beispiel anhand von Internationalität, DAX-Zugehörigkeit und Größe des Unternehmens, Tätigkeitsbereich, etc.).

¹¹³ Siehe hierzu die Ausführungen und Ergebnisse in Kapitel I.

¹¹⁴ In Anbetracht der aktuell doppelten Abiturjahrgänge ist dieser Prozess bereits losgetreten.

¹¹⁵ Diese Entwicklung könnte nebenbei die Bedeutung von degressiv wachsenden Zusammenhängen zwischen Einfluss- und Erfolgsvariable wachsen lassen. Je höher das Feld qualifiziert ist, desto mehr nehmen Einflusseffekte nach oben hin ab.

¹¹⁶ Zur allgemeinen Problematik der unterschiedlichen Notengebungen siehe Rindermann (2005: 127f.). Für eine exemplarische, empirisch vergleichende Studie von Mathematik- und Englischnotengebungen zweier Bundesländer siehe Neumann et al. (2009).

Außerdem sollte ein Fokus auf den anschließenden Masterstudiengang und dessen Auswahlverfahren gelegt werden.¹¹⁷ Es stellt sich hierbei die Frage, wie die einzelnen Bachelorgrößen in ihrer Wirkung weiter Bestand haben beziehungsweise sich noch als Erfolgskriterium eignen. Insbesondere bleibt zu beobachten, ob der maßgebliche Einfluss des Abiturs im Master noch Bestand hat oder ob er, wie bei Richter (2006: 92ff.) zu beobachten, kontinuierlich abnimmt. Auch ist zu erwarten, dass einzelne Größen wie der Leistungskurs Englisch, welche keinen nennenswerten Einfluss auf den Erfolg des grundlagenbildenden Bachelors hatten, im vertiefenden Master an Bedeutung gewinnen werden.

Zusätzlich an Bedeutung für die allgemeine Auswahl von Bewerbern wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge, und damit auch für die Auswertung ihres Erfolgs, werden in Zukunft aller Voraussicht nach „Studierfähigkeitstests“ gewinnen.¹¹⁸ Sowohl die langjährigen Erfahrungen im US-amerikanischen Hochschulsystem (beispielsweise beim „Graduate Management Admission Test“) und durch Studien nachgewiesene Validität (Kuncel, Credé und Thomas 2007; Heine et al. 2006: 22f.) als auch die standardisierte, zentralisierte Erhebung¹¹⁹ und die juristische Sicherheit begünstigen deren Einbindung in ein Auswahlverfahren. Zwar liegt hier der Fokus eher auf dem weiterführenden Master, jedoch ist auch bereits für den Bachelor solch ein Test denkbar, zumal dies in den USA mit dem „Scholastic Assessment Test“ die Regel darstellt. Die Jacobs University Bremen zum Beispiel verlangt bereits jetzt von jedem Bewerber das Ablegen eines SAT (Jacobs University Bremen 2014). Eine anschließende Untersuchung könnte die hier untersuchten Faktoren einem Studierfähigkeitstest gegenüberstellen und die jeweiligen Erklärungsgehalte beziehungsweise Korrelationen untereinander vergleichen (Hell, Trapmann und Schuler 2008: 46ff.). Substituierend oder ergänzend wäre im Anschluss eine Kombination von

¹¹⁷ Siehe hierzu die Ausführungen und Ergebnisse in Kapitel IV.

¹¹⁸ Für einen Überblick siehe Merker (2009: 89ff.).

¹¹⁹ Der GMAT wird beispielsweise zentral in mehreren deutschen Großstädten geprüft. Ähnlich wie bei einem „Test of English as a Foreign Language“, legt der Kandidat die Klausur einmalig ab und bewirbt sich dann übergreifend bei allen Universitäten. Je einheitlicher solch eine Fähigkeitstestetablierung in Deutschland stattfindet, umso geringer ist der Aufwand für Studierende und Hochschule. Die Universität Hamburg hat jedoch bereits einen eigenen Test (TM-WISO) konzipiert, welcher von der Universität Köln bereits übernommen wurde, eine gewisse sich noch einstellende Heterogenität ist also zu erwarten (ITB Consulting GmbH 2014).

Test und den hier untersuchten Faktoren denkbar,¹²⁰ um aus Perspektive der auswählenden Hochschule, bei gleichzeitig verringertem Erhebungsaufwand, auf diese Weise die prognostische Validität in Bezug auf den zukünftigen Studienerfolg maßgeblich zu steigern (Rindermann und Oubaid 1999: 181). Darüber hinaus können auch allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, soweit eine Erhebung aus Hochschulsicht praktikabel ist, zum Beispiel abgebildet durch die sogenannten „Big Five“, berücksichtigt werden.¹²¹ Diesbezügliche Erkenntnisgewinne hätten auch für folgende Masterauswahlverfahren eine hohe Relevanz.

¹²⁰ Trost (2005b: 141) empfiehlt beispielsweise in erster Instanz die Auswahl nach der Kombination Abiturnote und Studierfähigkeitstest (siehe hierzu auch Dlugosch 2005); Greiff (2006: 340) verweist dabei auf eine 2-zu-1-Gewichtung. Siehe hierzu auch die Diskussion im Kapitel I.5 dieser Arbeit.

¹²¹ Zum Einfluss der „Big Five“ auf den Studienerfolg siehe Trapmann et al. (2007).

7. Fazit

Abschließend lässt sich festhalten, dass die in der bisherigen Literatur vornehmlich besprochene und in der bestehenden Auswahlpraxis überwiegend angewandte Größe der Abiturnote den stärksten Einfluss aller untersuchten Faktoren aus dem Studium und der Zeit davor auf Bachelornote(n) und -dauer hat. Die vorliegende Arbeit hat zudem gezeigt, dass sich ein Leistungskurs Mathematik sowie das Nichtnachgehen einer fachunspezifischen Nebentätigkeit positiv auf den späteren Studienerfolg auswirken; weitere signifikante Größen ergeben sich in Abhängigkeit einzelner Erfolgsklassifizierungen. Die Ergebnisse bieten eine gute Grundlage für die Konzeption von Auswahlverfahren sowie die Identifikation und Förderung allgemeiner Erfolgsfaktoren. Für Hochschulen, aber auch für Studierende, ergeben sich mithin – angesichts des anhaltenden Wandels in der Bologna-Prozess induzierten Hochschullandschaft – Möglichkeiten der Orientierung, um die eigene Ausrichtung auf Festlegung und Weiterentwicklung gefragter Kompetenzen zu fokussieren.

8. Literatur

- Akerlof, G. (1970): The Market for "Lemons" – Quality Uncertainty and the Market Mechanism, *The Quarterly Journal of Economics*, 84 (3): 488-500.
- Baron-Boldt, J., Schuler, H. und Funke, N. (1988): Prädiktive Validität von Schulabschlussnoten – Eine Metaanalyse, *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2 (2): 79-90.
- Behrnd, V. und Porzelt, S. (2012): Intercultural Competence and Training Outcomes of Students with Experience Abroad, *International Journal of Intercultural Relations*, 36 (2): 213-223.
- Blüthmann, I., Lepa, S. und Thiel, F. (2008): Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen – Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 11 (3): 406-429.
- Brandstätter, H. und Farthofer, A. (2003a): Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg, *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 47 (3): 134-145.
- Brandstätter, H. und Farthofer, A. (2003b): Erste Prüfungen – Weiterer Studienerfolg, *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50 (1): 58-70.
- Brandstätter, H., Grillich, L. und Farthofer, A. (2006): Prognose des Studienabbruchs, *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38 (3): 121-131.
- Crossman, J. und Clarke, M. (2010): International Experience and Graduate Employability – Stakeholder Perceptions on the Connection, *Higher Education*, 59 (5): 599-613.
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (2011): Bildungsinländer 2011 – Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung, Bonn 2011, http://daad.de/imperia/md/content/presse/bildungsinlaender_2011_neu.pdf.

- Daniel, H.-D. (1996): Korrelate der Fachstudiendauer von Betriebswirten – Ergebnisse einer Absolventenbefragung an der Universität Mannheim, Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Ergänzungsheft 1: 95-116.
- Deidesheimer Kreis (1997): Hochschulzulassung und Studieneignungstests – Studienfeldbezogene Verfahren zur Feststellung der Eignung für Numerus-clausus- und andere Studiengänge, Göttingen 1997.
- Dell'mour, R. und Landler, F. (2002): Akademische Grade zwischen Traum und Wirklichkeit – Einflussfaktoren auf den Studienerfolg, Wien 2002.
- Deutscher Hochschulverband (2009): Resolution Bologna 2.0, 13.10.2009, <http://www.hochschulverband.de/cms1/690.html>.
- Dlugosch, S. (2005): Prognose von Studienerfolg – Dargestellt am Beispiel des Auswahlverfahrens der Bucerius Law School, Aachen 2005.
- Dörnfelder, A. (2010): Das Master-Desaster – Wenn der Abschluss an der Top-Uni zum Nachteil wird, Handelsblatt, 26.08.2010, <http://www.handelsblatt.com/politik/nachrichten/das-master-desaster-wenn-der-abschluss-an-der-top-uni-zum-nachteil-wird;2642789;0>.
- Erdel, B. (2010): Welche Determinanten beeinflussen den Studienerfolg? – Eine empirische Analyse zum Studienerfolg der ersten Kohorte der Bachelorstudenten in der Assessmentphase am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Bericht 2010-2, Nürnberg 2010.
- Europäische Kommission (2009): ECTS-Leitfaden, Luxemburg 2009.
- Fries, M. (2002): Abitur und Studienerfolg – Welchen „Wert“ hat das Abitur für ein erfolgreiches Studium?, Beiträge zur Hochschulforschung, 24 (1): 30-51.
- Fritz, W. (2004): Die Erfolgsfaktorenforschung – Ein Misserfolg?, Die Betriebswirtschaft, 64 (5): 623-625.

- Greiff, S. (2006): Prädiktoren des Studienerfolgs – Vorhersagekraft, geschlechtsspezifische Validität und Fairness, Duisburg 2006.
- Heine, C., Briedis, K., Didi, H.-J., Haase, K. und Trost, G. (2006): Bestandsaufnahme von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern, Hannover 2006, http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200603.pdf.
- Hell, B., Trapmann, S. und Schuler, H. (2008): Synopse der Hohenheimer Metaanalysen zur Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs und Implikationen für die Auswahl- und Beratungspraxis, Schuler, H. und Hell, B. (Hrsg.): Studierendenauswahl und Studienentscheidung, Göttingen u.a. 2008: 43-54.
- Hermann, T. (1997): Hochschulentwicklung, Heidelberg 1997.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. und Besuch, G. (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen – Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/2008, HIS: Projektbericht, Hannover 2009.
- Heublein, U., Sommer, D. und Weitz, B. (2009): Studienverlauf im Ausländerstudium – Eine Untersuchung an vier ausgewählten Hochschulen, HIS: Projektbericht, Hannover 2009.
- Hornke, L. und Zimmerhofer, A. (2005): Profilbildung von Hochschulen und Studierenden als Aufgabe der Studierendenauswahl, Psychologische Rundschau, 56 (2): 146-148.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2013): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland – Studiengänge, Studierende, Absolventen, Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2013, Bonn 2013.
- Jacobs University Bremen (2014): SAT or ACT Test, <http://www.jacobs-university.de/ACT-SAT>.
- Jäger, R. (2005): Zur Auswahl von Studierenden – einige Gedanken und Bedenken, Psychologische Rundschau, 56 (2): 144-146.

- Jensen, M. und Meckling, W. (1976): Theory of the Firm – Managerial Behavior, Agency Costs and Ownership Structure, *Journal of Financial Economics*, 3 (4): 305-360.
- Jirjahn, U. (2007): Welche Faktoren beeinflussen den Erfolg im wirtschaftswissenschaftlichen Studium?, *zfbf*, 59 (3): 286-313.
- Kersting, M. (2005): Beratung und Auswahl von Studierenden – Ziele und Methoden. *Psychologische Rundschau*, 56 (2): 149-150.
- Krempkow, R. (2008): Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit – Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen, die Hochschule – *Journal für Wissenschaft und Bildung*, 11 (1): 91-107.
- Kuncel, N., Credé, M. und Thomas, L. (2007): A Meta-Analysis of the Predictive Validity of the Graduate Management Admission Test (GMAT) and Undergraduate Grade Point Average (UGPA) for Graduate Student Academic Performance, *Academy of Management Learning und Education*, 6 (1): 51-68.
- Meinefeld, W. (1998): Studienbedingungen und Studienerfolg an der Technischen Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, *Forschungsbericht Institut für Soziologie*, Erlangen 1998.
- Merker, L. (2009): Engagement, Studienerfolg und Berufserfolg – Eine Untersuchung über Zusammenhänge im Lebenslauf von Absolventen der Betriebswirtschaftslehre an der Universität Bayreuth, Bayreuth 2009.
- Moosbrugger, H. und Jonkisz, E. (2005): Studierendenauswahl durch die Hochschulen – rechtliche Grundlagen, empirische Studien und aktueller Stand, *Arbeiten aus dem Institut für Psychologie der J. W. Goethe-Universität*, Heft 1: 1-20.
- Moosbrugger, H. und Reiß, S. (2005): Determinanten von Studiendauer und Studienerfolg im Diplomstudiengang Psychologie – Eine Absolventenstudie, *Zeitschrift für Evaluation*, 4 (2): 177-194.

- Mosler, K. und Savine, A. (2004a): Studienaufbau und Studienerfolg von Kölner Volks- und Betriebswirten im Grundstudium, Diskussionsbeiträge zur Statistik und Ökonometrie – Seminar für Wirtschafts- und Sozialstatistik Universität zu Köln, Nr. 1/04.
- Mosler, K. und Savine, A. (2004b): Studienaufbau und Studienerfolg von Kölner Volks- und Betriebswirten im Hauptstudium, Diskussionsbeiträge zur Statistik und Ökonometrie – Seminar für Wirtschafts- und Sozialstatistik Universität zu Köln, Nr. 2/04.
- Nagy, G. (2006): Berufliche Interessen, kognitive und fachgebundene Kompetenzen – Ihre Bedeutung für die Studienfachwahl und die Bewährung im Studium, Dissertation im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin, Berlin 2006.
- NC-Werte (2014): Numerus Clausus vieler Studiengänge an deutschen Hochschulen, www.nc-werte.info.
- Neumann, M., Nagy, G., Trautwein, U. und Lüdtke, O. (2009): Vergleichbarkeit von Abiturleistungen – Leistungs- und Bewertungsunterschiede zwischen Hamburger und Baden-Württemberger Abiturienten und die Rolle zentraler Abiturprüfungen, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12 (4): 691-714.
- Nicolai, A. und Kieser, A. (2002): Trotz eklatanter Erfolgslosigkeit – Die Erfolgsfaktorenforschung weiter auf Erfolgskurs, Die Betriebswirtschaft, 62 (6): 579-596.
- Richter, A. (2006): Intertemporal Consistency of Predictors of Student Performance – Evidence from a Business Administration Program, Journal of Education for Business, 82 (2): 88-93.
- Rindermann, H. (2005): Für ein bundesweites Auswahlverfahren von Studienanfängern über Fähigkeitsmessung, Psychologische Rundschau, 56 (2): 127-129.
- Rindermann, H. und Oubaid, V. (1999): Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs, Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 20 (3): 172-191.
- RWTH Aachen (2014): SelfAssessments, <http://www.rwth-aachen.de/go/id/eft/>.

- Schröder-Gronostay, M. (1999): Studienabbruch – Zusammenfassung des Forschungsstandes, Schröder-Gronostay, M. und Daniel, H.-D. (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch – Beiträge aus Forschung und Praxis, Luchterhand 1999: 209-240.
- Schuler, H. (2006): Noten als Prädiktoren von Studien- und Berufserfolg, Rost, H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim 2006: 535-541.
- Schuler, H. und Hell, B. (2008): Studierendenauswahl und Studienentscheidung aus eignungsdiagnostischer Sicht, Schuler, H. und Hell, B. (Hrsg.): Studierendenauswahl und Studienentscheidung, Göttingen u.a. 2008: 11-17.
- Schwenke, P. (2009): Ansturm auf die Masterplätze, Die Zeit, 06.10.2009, <http://www.zeit.de/campus/2009/06/master?page=all>.
- Steinbacher, R. (2011): Klagen von Studenten – Zulassung zum Master-Studium gerichtlich erkämpft, Süddeutsche Zeitung, 11.07.2011, <http://www.sueddeutsche.de/karriere/klagen-von-studenten-zulassung-zum-master-studium-gerichtlich-erkaempft-1.1118556>.
- Stemmler, G. (2005): Studierendenauswahl durch Hochschulen – Ungewisser Nutzen, Psychologische Rundschau, 56 (2): 125-127.
- Steyer, R., Yousfi, S. und Würfel, K. (2005): Prädiktion von Studienerfolg – Der Zusammenhang zwischen Schul- und Studiennoten im Diplomstudiengang Psychologie, Psychologische Rundschau, 56 (2): 129-131.
- Stiglitz, J. (2000): The Contributions of the Economics of Information to Twentieth Century Economics, The Quarterly Journal of Economics, 115 (4): 1441-1478.
- Trapmann, S. (2008): Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose – Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs, Stuttgart 2008.

- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J.-O. und Schuler, H. (2007): Meta-Analysis of the Relationship Between the Big Five and Accademic Success at University, *Journal of Psychology*, 215 (2): 132-151.
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S. und Schuler, H. (2007): Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – Ergebnisse einer Metaanalyse, *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (1): 11-27.
- Trost, G. (2005a): Studierendenauswahl durch die Hochschulen – Welche Verfahren kommen prinzipiell in Betracht, welche nicht?, *Psychologische Rundschau*, 56 (2): 138-140.
- Trost, G. (2005b): Studierendenauswahl durch die Hochschulen – Welche Schritte sind zu tun?, *Psychologische Rundschau*, 56 (2): 140-142.
- Universität Mannheim (2013): Bewerbungs- und Zulassungsverfahren zum Bachelorstudien- gang Betriebswirtschaftslehre, http://www.bwl.uni-mannheim.de/de/studium/bachelor_bwl/betriebswirtschaftslehre/bewerbung_und_zulassung/#c1073.
- Universität Witten/Herdecke (2013): Zulassungsvoraussetzungen Wirtschaftswissenschaften, <http://www.uni-wh.de/studium/studieninteressierte/zulassungsvoraussetzungen/wirtschaft/>.
- Wenzig, K. und Bacher, J. (2003): Determinanten des Studienverlaufs – Was beeinflusst den Studienverlauf an der WiSo-Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg?, *Arbeits- und Diskussionspapiere 2003-3*, Nürnberg 2003.
- Wittenberg, R. (2005): Einflussgrößen auf Studienerfolg, Stellensuche und Einkommen von Sozialwissenschaftlern – Ausgewählte Ergebnisse der vierten Umfrage unter Absolventen des Studiengangs Sozialwissenschaften an der Universität Erlangen-Nürnberg, *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 28 (2): 250-269.
- Wurst, L. (2012): Alle wollen Master werden, *Handelsblatt*, 31.07.2012, Nr. 146: 26.

IV. NON VITAE, SED MASTER DISCIMUS? –

DETERMINANTEN INDIVIDUELLEN MASTER-STUDIENERFOLGS

IM RAHMEN DER HOCHSCHULEIGENEN BEWERBERAUSWAHL

Non Vitae, sed Scholae discimus.
(Seneca)

1. Abstract

Im Zuge der Bologna-Reform und der Einführung von Masterstudiengängen wurde deutschen Universitäten, zumindest in der Theorie, weitgehende Entscheidungshoheit hinsichtlich der Auswahl ihrer Studierenden eingeräumt. Obschon im Rahmen der geltenden Anreizsysteme die Zielorientierung von Hochschulen bei der Bewerberauswahl relativ ähnlich gelagert sein sollte – mithin eine Auswahl derjenigen Interessenten erlauben sollte, die entsprechendes Potenzial aufweisen, den gewählten Studiengang mit guten Leistungen in der Regelstudienzeit abzuschließen – gibt es keinen einheitlichen Katalog anerkannter Auswahlkriterien, um diesem Anspruch gerecht zu werden. Vielmehr zeigen erste Studien, dass in der universitären Praxis bei der Besetzung von Studienplätzen abweichende Verfahren auf Basis unterschiedlichster Kriterien und Detaillierungsgrade angewendet werden. Welche Charakteristika und Kompetenzen einen Studierenden die seit relativ kurzer Zeit existenten Bologna-Studiengänge erfolgreich durchlaufen lassen, ist im deutschen Studienraum allerdings bisher kaum erforscht. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich Hochschulen einem enormen Nachfrageüberhang nach Studienplätzen gegenübersehen, wäre eine Identifikation derjenigen Selektionskriterien, die Bewerberfähigkeiten verlässlich erfassen können, für die Organisation zukünftiger Auswahlverfahren von großem Wert. In diesem Kapitel werden solche möglichen Kriterien anhand der Masterstudierenden im Studiengang „Betriebswirtschaftslehre“ der WWU Münster erstmals in großer Bandbreite erfasst und hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit dem späteren Studienerfolg untersucht, um so – unter Berücksichtigung der gesetzlichen Rahmenbedingungen – Implikationen für eine effektivere Gestaltung von Hochschulzulassungsverfahren abzuleiten.

2. Einleitung

„Frei nach Seneca“ entwickelt sich in der Wahrnehmung so mancher die deutsche Hochschul-landschaft in Folge der Bologna-Reform. Die Einführung des zweigliedrigen Studiensystems trifft auf Skepsis der Wirtschaft gegenüber dem Bachelorabschluss als erstem „qualifizierenden“ Berufsabschluss (Gillmann 2011); ein erfolgreicher Einstieg in den Beruf mit langfristigem Entwicklungspotenzial scheint hauptsächlich mit dem Masterabschluss möglich (Konegen-Grenier, Placke und Stangl 2011: 102ff.). Nach einer Eurobarometer-Umfrage haben dementsprechend 83% der deutschen Studierenden vor, dem Bachelor einen Master folgen zu lassen (Schwenke 2009); Heine, Woisch und Ortenburger (2011: 42ff.) sprechen bei Universitätsabsolventen aller Studiengänge von 82% beziehungsweise 80% bei den Wirtschaftswissenschaften. Die Hochschul-Informationssystem GmbH nennt hingegen 75%, die den Master dem Berufseinstieg vorziehen (Wurst 2012: 26).

Wenn bisher lediglich ein Drittel eines Bachelor-Jahrgangs im Master weiterstudiert hat (Deutscher Hochschulverband 2009) und in einen klassisch stark umworbenen Studiengang wie der Betriebswirtschaftslehre ab dem Wintersemester 2016/2017 auch noch die Bewerber der doppelten Abiturjahrgänge strömen, ist der Druck für jeden einzelnen Kandidaten hoch, sich aus der Masse hervorzuheben. Dabei kann es beispielsweise durch überdurchschnittliche Noten oder fremdsprachliche und praxisorientierte Qualifikationen möglich sein, einen angestrebten Studienplatz zu sichern. Bereits jetzt kommen jedoch – nicht bereinigt um die Mehrfachbewerbungen – auf einen Studienplatz acht (Steinbacher 2011) bis zehn (Dörnfelder 2010) Bewerber, wie aktuelle Beispiele aus Köln, Paderborn und Münster zeigen.¹²²

Doch nicht nur für die Bewerber stellt sich die Frage nach der Auswahl und der zielgerichteten Entwicklung derjenigen Charakteristika und Kompetenzen, die für eine spätere Bewerbung um den Wunsch-Studienplatz von zentraler Relevanz sind. Auch auf Hochschuleseite müssen derartige Kriterien systematisch erarbeitet, festgelegt, erfasst und überprüft werden.

¹²² Bei den letzten beiden BWL-Masterauswahlphasen der WWU Münster ergab sich 2012 und 2013 jeweils sogar ein Verhältnis von 14:1 beziehungsweise 12:1.

In dieser Hinsicht wurde im Zuge der Bologna-Reform, zur Schaffung eines einheitlichen Europäischen Hochschulraums und der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, den deutschen Universitäten weitgehende Entscheidungshoheit hinsichtlich der Auswahl ihrer Studierenden eingeräumt. Hierbei spielen nicht nur rechtliche Beschränkungen (geregelt durch das Hochschulrahmengesetz) und bildungspolitische sowie reputations- beziehungsweise profilbildende Aspekte eine Rolle, sondern auch finanzielle Kriterien und die Verringerung von Studienabbruchquoten sowie Hochschul- und Fachrichtungswechslern (Heine et al. 2006: 7ff.; Kersting 2005: 149; Stemmler 2005: 126; Daniel 1996: 113f.).

Im Hinblick auf die Auswahl von Master-Studierenden wäre es folglich für die Hochschulen von besonderem Interesse, beim Übergang vom Bachelor zum Master ein Auswahlverfahren so anzulegen, dass möglichst diejenigen Bewerber den Zuschlag erhalten, die das Studium erfolgreich und schnell abschließen werden (Schuler und Hell 2008: 11). Obschon im Rahmen der für Universitäten geltenden Anreizsysteme diese Zielorientierung bei der Bewerberauswahl allgemeingültig sein sollte, gibt es wenig Konsens hinsichtlich der Identifikation von Auswahlkriterien, die helfen, dem Anspruch der Auswahl der „aussichtsreichsten“ Kandidaten gerecht zu werden. Vielmehr werden voneinander abweichende Verfahren auf Basis unterschiedlichster Kriterien und Detaillierungsgrade verwendet. Populäre Klagefälle aus Köln (Kufer 2010) und Münster (Lüpke-Narberhaus 2011; Steinbacher 2011; Leffers 2010) dokumentieren eine vorherrschende Unsicherheit bei der konkreten Zusammenstellung und Gewichtung möglicher Auswahlkriterien auf Rechts- wie Hochschuleseite.

Zudem sind Bewerbungs- und Zulassungsfristen häufig bundeslandspezifisch. Für die Hochschulen bedeutet dies, dass Mehrfach-Bewerber gute Chancen haben, von unterschiedlichen Universitäten zu unterschiedlichen Zeitpunkten angenommen zu werden, und folglich – trotz Zusage eines Studienplatzes – vielfach wieder „abspringen“.¹²³ Zusätzlich zu berücksichtigen sind mithin „personeller, zeitlicher, sächlicher und organisatorisch-administrativer Aufwand“ (Heine et al. 2006: 1) bei der Erfassung von Bewerberpotenzial in Abhängigkeit von den finan-

¹²³ Siehe hierzu Kapitel I.3.3.

ziellen Möglichkeiten der Hochschule. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich Hochschulen einem enormen Nachfrageüberhang nach Studienplätzen gegenübersehen, wäre eine Identifikation derjenigen Selektionskriterien, die Bewerberfähigkeiten mit überschaubarem Aufwand erfassen und dabei trotzdem verlässlich sind (und damit rechtlich Bestand haben können), für die Organisation zukünftiger Auswahlverfahren von großem Wert.

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit folgender Fragestellung: Welche individuellen Bewerbercharakteristika haben einen hohen Erklärungswert, um eine Prognose über den akademischen Erfolg des Bewerbers zu treffen, und sind verhältnismäßig ressourcenschonend zu erfassen beziehungsweise auszuwerten, so dass die Hochschule dies leisten kann? Bislang ist für den deutschen Studienraum kaum erforscht, welche ex ante erfassbaren Charakteristika und Kompetenzen einen Studierenden die seit relativ kurzer Zeit existenten Bologna-Studiengänge erfolgreich durchlaufen lassen. In der vorliegenden Studie werden – abgeleitet aus Theorie und Praxis – mögliche Selektionskriterien anhand der Masterstudierenden im Studiengang „Betriebswirtschaftslehre“ der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster erstmals in großer Bandbreite erfasst und hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit dem späteren Studienerfolg untersucht. Im Ergebnis können so – unter Berücksichtigung der gesetzlichen Rahmenbedingungen – verschiedene Implikationen für eine effektivere Gestaltung von Hochschulzulassungsverfahren insbesondere für die Betriebswirtschaftslehre wie auch für ihr verwandte Fachrichtungen abgeleitet werden.

Das Kapitel gliedert sich wie folgt: Zunächst beschreibt ein Überblick den theoretischen Hintergrund sowie den aktuellen Forschungsstand, danach erfolgt die Herleitung von Hypothesen. Im Anschluss wird der Datensatz vorgestellt. Der fünfte Abschnitt befasst sich mit der empirischen Methodik, nachfolgend werden Untersuchungsergebnisse präsentiert. Das Kapitel schließt mit einer Diskussion der wichtigsten Resultate, den sich daraus ergebenden Implikationen sowie einem Fazit ab.

3. Theoretischer Hintergrund und Hypothesen

3.1 Studienerfolg

Der Erfolg von Studienbemühungen wird in der bestehenden Literatur auf unterschiedliche Art und Weise erfasst (Merker 2009: 74ff.; Rindermann und Oubaid 1999). Die Mehrheit der Studien bezieht sich aber auf Studiennoten und/oder Studiendauer (Hell, Trapmann und Schuler 2008: 44; Kersting 2005: 149; Rindermann und Oubaid 1999: 175). Die betrachteten Noten werden entweder am Ende des Studiums (Merker 2009; Mosler und Savine 2004b) oder nach Abschluss eines Teilabschnitts, zum Beispiel dem (damaligen) „Vordiplom“ (Jirjahn 2007; Mosler und Savine 2004a) oder der „Assessmentphase“ im Bachelor (Erdel 2010) erhoben. Die Länge des Studiums wird in der Regel einheitlich über die Zahl der Semester gemessen, entweder aggregiert (Jirjahn 2007; Mosler und Savine 2004a und b; Daniel 1996) oder als positive/negative Abweichung von der Regelstudienzeit (Jirjahn 2007). Weitere abhängige StudienerfolgsvARIABLEN stellen unter anderem das grundsätzliche Erreichen des Studienabschlusses (Wenzig und Bacher 2003; Dell‘mour und Landler 2002), der vorzeitige Abbruch oder Wechsel als Nichterfolg (Heublein et al. 2009; Blüthmann, Lepa und Thiel 2008; Brandstätter, Grillich und Farthofer 2006), die subjektive Studienzufriedenheit (Brandstätter und Farthofer 2003a) oder ein anschließender Berufseinstieg (Merker 2009; Rindermann und Oubaid 1999: 175) dar.

Für die vorliegende Studie sei „Studienerfolg“ vornehmlich als Studienleistung (das heißt Noten) und -fortschritt (erzielte Credit Points) definiert, da diese Größen im Kontext der Bewerberauswahl, welche zu erfolgreichen beziehungsweise schnell studierenden Absolventen führen soll, zentral relevant sind. Größen wie „Studienzufriedenheit“ und „Berufseinstiegserfolg“ setzen andere Fragestellungen voraus.

3.2 Studienerfolgsdeterminanten

Das Hochschulrahmengesetz fungiert in Deutschland als allgemeine Vorgabe der für die Studienzulassung erlaubten Auswahlkriterien, wobei die detaillierte Ausgestaltung den Bundesländern obliegt. Grundsätzlich können folgende Maßstäbe angesetzt werden (HRG §32, Absatz 3):

- i. Note eines zum Erststudium berechtigenden Schulabschlusses (in Verbindung mit HRG §27, Absatz 2) sowie „gewichtete Einzelnoten“; bei einem weiterführenden Studium, wie es der Master ist, erfolgt die Beurteilung anhand der Note des Bachelorabschlusses¹²⁴
- ii. Resultat eines Tests zur Erfassung der Studieneignung
- iii. Abgeschlossene Ausbildung beziehungsweise Berufserfahrung
- iv. Erkenntnisse über Motivation und Entscheidungsgrundlagen des Bewerbers anhand eines Auswahlgespräches mit der Hochschule
- v. Eine Verknüpfung der Punkte (i) bis (iv)

Darüber hinaus denkbare Aspekte wie zum Beispiel eine Relativierung von Bachelor- und Abiturnote nach Bundesländern, Hochschulstandorten oder Hochschularten (Universität, Fachhochschule und Berufsakademien) werden gänzlich ausgeschlossen. Ebenso werden soziale Determinanten der Bewerber wie Alter, Nationalität oder Geschlecht nicht beachtet. Die bestehenden Maßstäbe zeichnen sich darüber hinaus an entscheidenden Stellen durch ungenaue Formulierungen aus. So ist unklar, was genau als „Berufserfahrung“ gilt und wie sie erhoben werden soll beziehungsweise nach welchen Maßstäben die „Motivation“ des Bewerbers in einem Auswahlgespräch erfasst werden könnte. Ebenso wird nicht näher ausgeführt, ob die Hochschulzugangsberechtigung bei der Bewerbung für das Masterstudium noch als „erforderliche Qualifikation“

¹²⁴ Die Verwendung der Note des Bachelorabschlusses bei der Masterbewerbung ist im jeweiligen Landesrecht geregelt (HRG §27, Absatz 2); siehe beispielsweise Hochschulzulassungsgesetz NRW §4, Absatz 6, Satz 1.

angesehen wird,¹²⁵ und es gibt keinerlei Vorgaben für Gewichtungen bei einer kombinierten Verwendung der einzelnen Kriterien.

Was zunächst ein hohes Maß an Autonomie in der eigenen Vorgehensweise verspricht, erweist sich vor allem für die Hochschulen als kompliziertes Taktieren und erfordert oft permanentes Nachbessern, um ein gegen Klagefälle „resistenteres“ Auswahlverfahren sukzessive zu konzipieren.¹²⁶ Dementsprechend finden sich in den Zulassungs- und Auswahlverfahren der betriebswirtschaftlichen Masterstudiengänge unterschiedlichste Kombinationen von Einzelkriterien.¹²⁷ Als zentraler Faktor erweist sich hierbei die absolute Bachelornote, selten in Kombination mit dem Nachweis einer relativierenden Einordnung dieser Note zum Gesamtjahrgang. Hinzu kommen Mindestwerte von Credit Points in bestimmten Teildisziplinen (zum Beispiel Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre oder allgemeiner Statistik), Nachweise von Praktika, Englisch-Kenntnissen und Auslandsaufenthalten beziehungsweise das Einreichen eines Motivationsschreibens. Zusätzlich führen vereinzelte Hochschulen Auswahlgespräche durch oder greifen auf standardisierte Studierfähigkeitstests wie zum Beispiel den „Graduate Management Admission Test“ zurück. Wie erfolgreich diese Verfahren an den Hochschulen hinsichtlich ihrer Prognosefähigkeit sind, ist jedoch nicht bekannt;¹²⁸ ebenso wenig, ob sie auf individuell empirisch gestützten Erkenntnissen beruhen oder auf einer heuristisch-orientierten Trial-and-Error-Entstehung fußen.

Offensichtlich ist zudem, dass Informationsasymmetrien (Stiglitz 2000; Jensen und Meckling 1976; Akerlof 1970) bei der Bewerberauswahl vorliegen. Der Studienplatzinteressent hat, bezogen auf seine tatsächlichen Fähigkeiten, einen Wissensvorsprung gegenüber seinem „Vertrags-

¹²⁵ Ein Aspekt, der beispielsweise vom Verwaltungsgericht Münster angezweifelt wird (Lüpke-Narberhaus 2011).

¹²⁶ Siehe hierzu auch die Ausführungen und Ergebnisse in Kapitel I.

¹²⁷ Heine et al. (2006: 13ff.) bieten hierzu eine Übersicht der zum damaligen Zeitpunkt verwendeten Kriterien an deutschen Hochschulen für die Erstzulassung (Bachelor, Diplom, Magister), welche auch jetzt noch relevant ist, jedoch um masterspezifische Kriterien ergänzt werden müsste. Zimmerhofer und Trost (2008) geben ebenso Einblick in historische Entwicklung und aktuelle Praktiken; Trost (2005a) nennt elementare Gütekriterien und, daraus resultierend, die in Frage kommenden Verfahren.

¹²⁸ Ähnlich ist die Situation in der US-amerikanischen Hochschullandschaft, sonst in vielen Bereichen eine Beispielfunktion für Bachelor- und Masterstudiengänge innehabend, in der der Evaluierung von Bewerbungsprozessen nicht viel Bedeutung eingeräumt wird (Schwirten 2000: 49).

partner“, der Universität. Das Besondere an der universitären „Produktionsfunktion“ ist, dass Universitäten bei ihrer Produktion von „Bildungsdienstleistungen“ auf Produktionsfaktoren angewiesen sind, die von ihren „Kunden“ kontrolliert werden (Jirjahn 2007): Leistungsfähigkeit und -bereitschaft. Somit liegen sowohl ex ante als auch ex post Informationsasymmetrien vor. Das Ziel der erfolgreichen Vermittlung von fachlichen Fähigkeiten kann daher nur erreicht werden, wenn es gelingt, diese Asymmetrien zu verringern, so dass eine „Fehlausewahl“ von Bewerbern möglichst vermieden wird. Dafür werden geeignete Auswahlkriterien für die Studienplatzvergabe gebraucht.

Zum Studienerfolg gibt es, speziell in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen in Deutschland, wenige systematische Studien.¹²⁹ Hierbei sind vor allem folgende zu nennen: Die Veröffentlichung von Mosler und Savine (2004b) untersucht anhand einer Stichprobe von 1.216 Diplom-Studierenden wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Studiengänge der Universität Köln Einflussfaktoren auf Gesamtnote und -studiendauer.¹³⁰ Im Hinblick auf vor Studienbeginn erfassbare Faktoren zeigt sich, dass ausländische Studierende ihr Studium später und mit schlechterem Ergebnis beenden als ihre Kommilitonen. Eine untergeordnete Rolle spielen Geschlecht und Alter von Studierenden. Faktoren, die während des Studiums von den Studierenden beeinflusst werden können, wie der Erhalt von BAFöG oder die Möglichkeit der Fachspezialisierung, wirken sich zudem nicht positiv auf den Erfolg aus. Jirjahn (2007) analysiert bei 458 Diplom-Studierenden der wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereiche der Universitäten Paderborn, Hannover und Regensburg Einflussfaktoren auf Note und Dauer bis zum Erreichen des Vordiploms. Das Abitur und das Absolvieren eines Leistungskurses in Mathematik als Qualifikationsvariablen zeigen einen starken positiven Zusammenhang. Eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium hingegen hat negative Auswirkungen. Bei den demographischen und familiären Faktoren ist ein positiver Einfluss des Alters des Studierenden und des Studienabschlusses der Mutter

¹²⁹ Des Weiteren sind folgende an dieser Stelle nicht weiter thematisierte neuere Veröffentlichungen zu nennen: Hell, Trapmann und Schuler (2008); Brandstätter und Farthofer (2003a und b); Dell'mour und Landler (2002); Fries (2002). Diese arbeiten jedoch mit aggregierten Daten aus verschiedenen Fachbereichen oder beziehen sich auf die österreichische Hochschullandschaft.

¹³⁰ Mosler und Savine (2004a) untersuchen in einer weiteren Veröffentlichung den Vordiplom-Studienerfolg anhand der Daten von 13.219 Studierenden.

zu nennen, während der Abschluss des Vaters negative Folgen aufweist. Merker (2009) beschäftigt sich mit den Zusammenhängen von Engagement, Studienerfolg und anschließendem Berufserfolg. Hierbei werden Fragebögen von 283 BWL-Absolventen der Universität Bayreuth ausgewertet. Während Abitur und Diplomnote in einem stark positiven Zusammenhang stehen, kann der Einfluss von sozialem Engagement beziehungsweise während des Studiums erlangter praktischer Erfahrungen nicht nachgewiesen werden. Eine Berücksichtigung der reformierten Studiengänge findet sich erstmals bei Erdel (2010). Anhand einer Befragung von 199 Bachelorstudierenden der Wirtschaftswissenschaften und International Business Studies an der Universität Erlangen-Nürnberg werden Daten zu Demographie, Bildungshintergrund, Interesse an Studiengang und Fach, Informationsverhalten und Zeitallokation ermittelt. Erdel bestätigt hierbei erneut die positive Wirkung des Abiturs ebenso wie die der deutschen Staatsangehörigkeit, des männlichen Geschlechts und einer Berufsausbildung auf die Durchschnittsnote. Alter und das Nachgehen einer Nebentätigkeit sind hingegen schwach in Signifikanz und negativer Ausprägung.

Allgemein zeigt sich, dass der Schwerpunkt bisheriger Untersuchungen auf soziodemographischen und qualifikatorischen Hintergründen sowie Fragen der Zeitallokation liegt. Neben dem Aspekt des Rückgriffs auf subjektive Befragungsdaten (unter anderem Erdel 2010; Merker 2009; Fries 2002) ist vor allem die fehlende Betrachtung der Masterstudiengänge zu beklagen. Die Diplom-Studiengänge (unter anderem Merker 2009; Jirjahn 2007; Mosler und Savine 2004a und b) sowie erste Untersuchungen zu Bachelorstudiengängen (Erdel 2010) können nur vorläufige Hinweise auf Erfolgsfaktoren im weiterführenden Master geben. Vor allem aber werden die besonderen Charakteristika des Wechsels von Hochschulort und -typ sowie die Rolle der Bachelornote, besonders im Vergleich zur Abiturnote, als Einflüsse vernachlässigt. Zusätzlich berücksichtigen die bisherigen Ergebnisse nicht die gesetzlichen Beschränkungen seitens des Hochschulrahmengesetzes und damit die Aussagekraft der untersuchten Erfolgsvariablen.

Durch die Betrachtung eines gesamten Masterjahrgangs unter den Aspekten Person, Schule, Bachelor sowie Beruf und unter Berücksichtigung gesetzlicher Gesichtspunkte können somit

erstmalig wichtige Erkenntnisse für ein effektives Auswahlverfahren dieses neu implementierten weiterführenden Studiengangs gewonnen werden. Hierbei wird in der vorliegenden Studie auf objektive Prüfungsamt- und Bewerbungsunterlagen zurückgegriffen. Als Erfolgsgrößen dienen sowohl die Durchschnittsnote (Erfolgsbegriff 1) als auch eine Kombination aus Durchschnittsnote und Credit Points (Erfolgsbegriff 2).

Die Ergebnisse bieten Hilfestellungen für deutsche Hochschulen, ihre sich in der Entwicklung beziehungsweise schon in der ersten Revisionsphase befindlichen Auswahlprozesse anzupassen oder grundsätzlich zu überarbeiten. Dies gilt schwerpunktmäßig für betriebswirtschaftliche Masterstudiengänge, soll aber auch einen Ausgangspunkt für gleiche Überlegungen für die vorangehenden Bachelorstudiengänge und verwandte Fachbereiche darstellen. Außerdem wird Studienplatzbewerbern aufgezeigt, welche individuellen Faktoren die Chance auf eine Masterzulassung beziehungsweise ein anschließend erfolgreiches Studium erhöhen, so dass dies in die persönliche Abiturphasen-, Studien- und Lebenslaufgestaltung einfließen kann. Zuletzt zeigen sich in den Fragestellungen Parallelen zu aktuellen Problemen des Personalmanagements, insbesondere der Personalakquise. Im Bachelor gewonnene Qualifikationen, die im Master zu Erfolg führen, können gleichzeitig Aufschluss über den anschließenden Berufserfolg der in die Praxis strebenden Bachelorabsolventen geben.¹³¹

3.3 Hypothesen

Personenbezogene Einflussfaktoren

Theoretische Überlegungen und empirische Belege zum Einfluss des Alters auf den Studienerfolg im wirtschaftswissenschaftlichen Studium differieren stark. Für jüngere Studierende spricht, dass sie aus Schulzeiten „Frontalunterricht (...) und theoretisches Lernen“ (Erdel 2010: 18) gewohnt sind und somit geringere Probleme als ältere Studierende damit haben. Diese hingegen bringen größere Lebenserfahrung mit, welche sich in einer besseren Studienorganisati-

¹³¹ Siehe hierzu Merker (2009).

onsfähigkeit und Zielfokussierung niederschlagen soll. Letzteres wird zusätzlich dadurch unterstützt, dass ältere Studierende ihren Altersnachteil durch ein schnelles beziehungsweise erfolgreiches Studium versuchen auszugleichen (Jirjahn 2007: 293). Bei Dell‘mour und Landler (2002), Mosler und Savine (2004a) und Erdel (2010) zeigt sich, dass jüngere Studierende im Grundstudium erfolgreicher studieren, Jirjahn (2007) hingegen kommt zum gegenteiligen Bild. Mosler und Savine (2004a und b) verdeutlichen jedoch, dass der Einfluss des Alters beim Übergang von Grund- zu Hauptstudium abnimmt beziehungsweise kaum noch vorhanden ist. An dieser Stelle sei analog davon ausgegangen, dass sich zum einen positive wie negative Wirkungsrichtungen des Alters aufheben beziehungsweise zum anderen mit fortschreitendem Verlauf des Studiums das Alter keinen erfolgsrelevanten Einfluss mehr hat.

Das Absolvieren eines deutschsprachigen Studiengangs erfordert einen sicheren Umgang mit der Sprache. Insbesondere bei stark qualitativen Inhalten und in zeitknappen Prüfungssituationen kann die wenig profunde Beherrschung sprachlicher Eigenheiten einen Nachteil bedeuten. So zeigen Statistiken zum Studienverlauf von ausländischen Studierenden, dass diese im Vergleich wesentlich größere Probleme haben und bis zu zwei Mal so häufig das Studium abbrechen wie Muttersprachler (DAAD 2011: 50f.; Heublein, Sommer und Weitz 2009: 70ff.; Dell‘mour und Landler 2002: 41). Diesen Eindruck bestätigen Erdel (2010) sowie Mosler und Savine (2004a und b), nach denen ausländische Studierende länger für das Studium benötigen und am Ende schlechter abschließen. Als Ursache werden – neben kulturellen Unterschieden, finanziellen Sorgen und Orientierungsschwierigkeiten – verstärkt mangelnde Sprachkenntnisse gesehen (DAAD 2011: 50ff.). Studierenden mit Deutsch als Muttersprache wird dementsprechend ein größerer Erfolg im Master prognostiziert.

Die Meinungen über geschlechtsspezifische Einflüsse auf den Studienerfolg differieren in der Literatur stark. Erdel (2010: 16f.) vermutet einen Erfolgsvorsprung der weiblichen Studierenden. Dieser wird damit begründet, dass statistisch gesehen Frauen in der Schule und im Studium erfolgreicher abschneiden würden: bessere Leistungen, höhere Bildungsabschlüsse, geringere Wiederholungsquoten zu Schulzeiten und – bei ungefähr gleichen Studienanfängerquoten –

geringere Abbruchquoten beziehungsweise höhere Absolventenzahlen. Die anschließende Regressionsanalyse hingegen führt zu gegenteiligen Ergebnissen; demnach sind männliche Studierende erfolgreicher (2010: 53ff.). Auch Merker (2009: 185ff.) kommt zum Ergebnis, dass Frauen in der Schule erfolgreicher sind, dieser Effekt sich aber im Studium ausgleicht. Das liegt daran, dass der im betriebswirtschaftlichen Studium grundlegende mathematische Schwerpunkt eher männlichen Studierenden liegt (Jirjahn 2007); dieser Effekt kompensiert die anfänglichen Leistungsvorteile der Frauen aus Schul- und Studienstartzeit. Mosler und Savine (2004a und b) und Jirjahn (2007) können dementsprechend keine eindeutigen geschlechtsspezifischen Einflüsse nachweisen. An dieser Stelle wird also von keinem signifikanten Geschlechtereinfluss ausgegangen.

Schulbezogene Einflussfaktoren

Der positive Einfluss der Abiturnote auf den Studienerfolg wird überwiegend auf zwei Arten begründet. Zum einen wird argumentiert, das Abitur spiegele die Lernfähigkeit wider, also die Art und Weise wie gut der Schüler in der Lage ist, sich neues Wissen anzueignen. Zum anderen stelle der Notendurchschnitt den Grad der in der Schule erworbenen Qualifikation dar, also was der Schüler bereits gelernt hat (Jirjahn 2007: 289). So würden Fähigkeiten vermittelt, welche ebenso für das folgende Studium wichtig seien (Fries 2002: 50). Die Diskussion um die Verwendung des Abiturs als Auswahlkriterium ist stark geprägt durch theoretische Einwände und positive empirische Ergebnisse (Heine et al. 2006: 14; Deidesheimer Kreis 1997: 79f.). So finden sich vor allem Bedenken in Bezug auf fehlende Objektivität und somit mangelnde Vergleichbarkeit, bedingt durch die föderale Struktur der deutschen Schullandschaft.¹³² In bisherigen Studien wurde jedoch vor allem die Abiturnote, allein oder in Kombination mit anderen Kriterien, untersucht (Trapmann 2008: 19) und abschließend als „bester(r) Einzelprädiktor von Studienerfolg im Sinne von Studiennoten“ (Hell, Trapmann und Schuler 2008: 45f.) dargestellt.

¹³² Nach Rindermann (2005: 128) wird die fehlende Vergleichbarkeit auch nicht durch die Einführung eines Zentralabiturs vollständig geheilt.

Die im Rahmen eines Forschungsstandüberblicks ermittelte durchschnittliche prognostische Validität betrug bei Rindermann und Oubaid (1999: 178) 0,39 sowie bei Schuler (2006: 540) 0,46. Aktuelle Studien bestätigen diesen Wert (0,44 Erdel 2010: 59; 0,438 Jirjahn 2007: 307). Neben diesen Ergebnissen sprechen vor allem die einfachen Erhebungsmöglichkeiten der Abiturnote für die flächendeckende Verwendung (Rindermann 2005: 127). Jedoch ist zu beobachten, dass der Grad des Einflusses auf den Studienerfolg kontinuierlich abnimmt, je weiter untersuchter Zeitpunkt und Abitur auseinanderliegen (Richter 2006: 92ff.). So gilt, dass „frühe Studienleistungen (Grundstudium, Bachelor, vorklinischer Abschnitt) im Vergleich zu späten Studienleistungen (Hauptstudium, Master, klinischer Abschnitt) enger mit den Schulleistungen zusammenhängen“ (Hell, Trapmann und Schuler 2008: 46). Die dahinterstehende Logik ist offensichtlich: Neben dem Zeitaspekt sind Inhalte des Abiturs kaum noch für den Master relevant (Hell, Trapmann und Schuler 2008: 51). Das Grundlagenwissen aus dem Bachelor in Verbindung mit erfolgsfördernden Erfahrungen außeruniversitärer praktischer Erfahrungen aus Nebentätigkeiten und Praktika oder Auslandssemestern gewinnen an Bedeutung. Das Studium durchgehend begleitende immanente Erfolgsfaktoren wie „Arbeitshaltung, Motivation, Fleiß, Anpassung, Arbeitsmanagement etc.“ (Rindermann und Oubaid 1999: 178), welche wesentlich in der Schulzeit gebildet werden, bleiben jedoch bedeutend. Deshalb ist zu vermuten, dass das Abitur zwar einen positiven Einfluss auf den Mastererfolg hat, dieser jedoch nicht mehr so hoch ausfällt.

Von der Verwendung von Einzelfachnoten aus dem Abitur wird in den meisten Fällen Abstand genommen (Trost 2005a: 139; Rindermann und Oubaid 1999: 178); der Grund liegt in der geringeren Validität verglichen mit der aggregierten Abiturnote (Steyer, Yousfi und Würfel 2005: 129). Davon abgesehen, ist dennoch ein positiver Einfluss von bestimmten Einzelkursen mit direktem Studienbezug zu erwarten, da hier unabhängig von der Note elementare inhaltliche Grundlagen gelegt sowie Methodenkenntnisse für das spätere Studium erworben werden (Fries

2002).¹³³ Jirjahn (2007: 289) geht unter anderem von einem starken Einfluss der Leistungskurse Mathematik und Englisch aus; dies ist aufgrund des Fachbezugs zusätzlich um den Leistungskurs Wirtschaft zu erweitern. Bezüglich der Einflussstärke wird angenommen, dass quantitative Grundlagen genauso wichtig sind, wie das Beherrschen der englischen Sprache; insbesondere vor dem Hintergrund internationaler Fachliteratur. Die Bedeutung von im Leistungskurs Wirtschaft generiertem Basiswissen wird ähnlich wie bei der Abiturnote als nicht mehr so groß vermutet. Ein im Bachelor noch existenter Vorteil gegenüber anderen Studienanfängern sollte spätestens mit dem Beginn des weiterführenden Studiums aufgebraucht sein.

Bachelorstudiumsbezogene Einflussfaktoren

Wenn das Abitur als studienvorbereitender Abschluss einen „maßgeblichen Einfluss“ (HRG § 32, Absatz 3 in Verbindung mit HRG §27, Absatz 2) bei der Bachelorzulassung haben soll, und dies empirisch ebenso bestätigt wurde (siehe hierzu beispielsweise die Ergebnisse der Kapitel II und III), lässt sich dieser Zusammenhang auch auf das Verhältnis von Bachelornote und Mastererfolg übertragen (Siehe beispielsweise Hochschulzulassungsgesetz NRW §4, Absatz 6, Satz 1). Als der dem Masterstudium vorangehende Abschluss wirkt er ebenso inhaltlich und methodisch vorbereitend und somit positiv. Parallelen lassen sich hier bei der Relation von Vordiplom und Diplom finden, so weisen Mosler und Savine (2004b) sowie Wenzig und Bacher (2003: 29) einen starken positiven Zusammenhang nach.

Der Wechsel des Studienorts erfolgt in der Regel dann, wenn eine Verbesserung der Ausbildung, in Form von Schwerpunktspezialisierung, Lehre und Forschung, Reputation und insgesamt besseren Berufsaussichten, aus Sicht des Studierenden zu erwarten ist.¹³⁴ Gleichzeitig birgt dieser Schritt, zumindest kurzfristig, größere Gefahr für den Studienerfolg. Zum einen gilt es sich vor Ort neu zurechtzufinden. Dies betrifft simple orientierungsbezogene, verwaltungstech-

¹³³ Fries (2002: 49) zeigt, dass Leistungskurse einen positiven Einfluss auf den Studienerfolg haben, wenn sie sich „inhaltlich voll decken“, „Grundlagen für das spätere Studienfach vermitteln“ oder in den Kursen „Fähigkeiten eingeübt werden, die für das Studium des gewählten Fachs wichtige Struktur- und Lernhilfen sind“.

¹³⁴ Siehe hierzu die Ergebnisse und Ausführungen in Kapitel I.4.3.

nische sowie prüfungsrechtliche Aspekte und Unterschiede in Lehre und Notengebung. Zum anderen kosten Wohnungssuche, insbesondere zum Anfang des Semesters, und Aufbau eines neuen sozialen Umfelds Zeit und Energie, die zulasten des Studiums geht. Schließlich ist in einem heterogen besetzten Masterstudiengang kein einheitlicher Status quo bezüglich der bisherigen theoretischen Ausbildung zu erwarten. Das zeitnahe Aufholen von Wissenslücken betrifft hierbei vornehmlich wechselnde Studierende. Hiervon sind Masterkandidaten, die bereits im Bachelor an derselben Hochschule studiert haben, nicht betroffen.¹³⁵ Ein in diesem Sinne vorhandener „Heimvorteil“ hat dementsprechend, gegenüber den gewechselten Kandidaten, positive Auswirkungen auf den Studienerfolg.

Der Wechsel des Hochschultyps, also zwischen Fachhochschule, Berufsakademie und Universität, birgt die für den Ortswechsel genannten studienfolgssenkenden Auswirkungen ebenso in sich. Besonders stark dürfte hier jedoch der Anteil der Wissensunterschiede sein. Wenn Fachhochschulen und Berufsakademien einen eher anwendungsorientierten Fokus haben, während Universitäten einen wissenschaftsbildenden bzw. -fortentwickelnden Ausbildungsansatz verfolgen,¹³⁶ beinhaltet der Wechsel auf die Universität größere Anpassungsanstrengungen. Die mit Studienbeginn geforderte wissenschaftlichere Arbeitsweise in Verbindung mit teils neuen theoretischen Grundlagen dürfte zumindest anfänglich zu schlechteren Leistungen führen.

Die Einhaltung der Regelstudienzeit im Bachelor kann nicht nur als abhängige Erfolgsvariable verwendet werden; sie als Einflussfaktor für anschließende Studiengänge miteinzubeziehen, ist ebenso sinnvoll. Die Literatur benennt hierbei neben „schlechten“ Studienbedingungen (Rindermann und Oubaid 1999: 179) vor allem mangelnde Leistungsbereitschaft und -fähigkeit sowie fehlende finanzielle Unterstützung (Daniel 1996: 109ff.) als Gründe für ein Überschreiten der Regelstudienzeit. Jirjahn (2007: 299ff.) und Daniel (1996: 109ff.) zeigen eindeutig negative Zusammenhänge zwischen Studiendauer und -note; Mosler und Savine

¹³⁵ Mosler und Savine (2004b) untersuchten den Einfluss von Hochschulwechslern zwischen Grund- und Hauptstudium. Die Ergebnisse zeigen, dass die Wechselnden das Studium durchschnittlich seltener, dafür aber besser beenden. Es wird jedoch eingeschränkt, dass die untersuchten Studierenden zu heterogen ausfallen, insbesondere in Bezug auf Vordiplomsleistung und Wechselgründe.

¹³⁶ Siehe hierzu unter „Aufgaben“ der einzelnen Hochschulgesetze der Länder (KMK 2013).

(2004b) führen darüber hinaus die negativen Zusammenhänge zwischen Grundstudiumsdauer und Hauptstudiumsnote an, was der Beziehung von Bachelor zu Master sehr nahe kommt. Dementsprechend wird prognostiziert, dass das Überschreiten der Regelstudiendauer im Bachelor zu einer Verringerung des Studienerfolgs im Master führt.¹³⁷

Universitäres Engagement in einer freiwilligen und unentgeltlichen Position, wie zum Beispiel Fakultäts- oder Fachschaftsrat, verlangt viel Zeit neben dem Studium und kann sich negativ darauf auswirken, wenn Vorlesungen und Prüfungsvorbereitungen darunter leiden. Positive Nebeneffekte der Tätigkeit sind im besten Fall ein höheres Studien-Commitment und somit gesteigerte Motivation sowie weitreichendere Kenntnisse über Studiengang, Prüfungsmodalitäten und -fristen als auch durch das Engagement gewonnene Kontakte. Auch ist das Leiten bestimmter Ressorts (zum Beispiel Finanzbeauftragter im Fachschaftsrat) durchaus mit der Generierung von praktischen Erfahrungen verbunden. In der Regel sind diese Tätigkeitsprofile jedoch eher zeitintensiv und durch grundlegende Standardaufgaben gekennzeichnet, bei denen eine positive Auswirkung auf Praxiserfahrung und Klausurerfolg nicht vorhanden ist. So ist davon auszugehen, dass der Zeitallokationseffekt den Anteil an gewonnenem, praktischem Wissen überkompensiert und Hochschulengagement sich somit negativ (Jirjahn 2007: 293f.) auf den Studienerfolg auswirkt. Dass lediglich Daten über das Hochschulengagement aus dem Bachelor und nicht aus der Masterstudienzeit vorliegen, ist unproblematisch, da freiwilliges Engagement über die Zeit gleichen Bestand hat, das heißt, je mehr sich ein Studierender bisher (im Bachelor) engagiert hat, desto mehr wird er es später (im Master) auch tun (Merker 2009: 129f.).

Berufsbezogene Einflussfaktoren

Das Absolvieren mehrerer Praktika in der Studienzeit des Bachelors ist mittlerweile zum allgemeinen Standard geworden, insbesondere um bei Masterbewerbungen hervorstechen und

¹³⁷ Die Untersuchung des gegenteiligen Falls, also des angenommen positiven Einflusses der Unterschreitung der Regelstudienzeit, wird aufgrund der zu kleinen Fallzahl von vier nicht thematisiert.

Berufseinstiegschancen zu erhöhen. Die praktische Anwendung von erlernten Studieninhalten sowie zusätzliche Wissenserlangung sind für das Studium ebenso positiv wie die so gesteigerte Eigenständigkeit in Organisation und Arbeitsweise. Jedoch gelten auch hier die zeitlichen Restriktionen, welche schon beim Hochschulengagement zum Tragen kamen. Wenn also Praktika zu viel Zeit einnehmen, die zulasten der Studienzeit geht, hat dies negative Auswirkungen auf den Studienerfolg. Zusätzlich ist anzunehmen, dass Praktika während der Bachelorzeit inhaltlich ebenso grundlegend ausfallen wie der Studiengang. Demzufolge ist es stellenweise fraglich, ob hier also wirklich weiterführendes Wissen gewonnen wird, welches im Studium erfolgreich eingebracht werden kann. Die Wirkungsrichtungen des Faktors Praktikum sind so gegenläufig, dass sich keine eindeutige Prognose auf den Studienerfolg einstellt. Dementsprechend wird eine differenziertere Betrachtung vorgenommen. (1) Hat der Masterbewerber während des Bachelorstudiums kein einziges Praktikum absolviert, also nicht einmal ein Grundwissen im praktischen Bereich erlangt, wird sich dies negativ auf sein Studium auswirken.¹³⁸ (2) Im Gegensatz dazu wird ein positiver Zusammenhang zwischen einer Vielzahl an Praktika (mindestens 3) und dem Studienerfolg erwartet.¹³⁹ Eine Vielzahl von Praktika versprechen anspruchsvollere Tätigkeitsprofile und damit verhältnismäßig größere Lerneffekte, die sich positiv auf das Studium auswirken.

Brandstätter und Farthofer (2003a), Jirjahn (2007) und Daniel (1996) argumentieren und untermauern durch Ergebnisse, dass die (teilweise) Eigenfinanzierung des Lebensunterhalts durch Nebentätigkeiten allgemein negative Auswirkungen auf Studienleistung, -dauer und Prüfungsanzahl hat. Wie bei Hochschulengagement und Praktika gilt auch hier, dass die so aufgewendete Zeit für das Studium verloren ist und relevante praktische Erfahrungen gering beziehungsweise

¹³⁸ Der Verdacht liegt zusätzlich nah, dass die Verweigerung Praktika zu absolvieren stark korreliert mit allgemein geringer Studienmotivation und schlechteren Noten oder fehlender Zeit aufgrund einer regelmäßigen Nebentätigkeit, welche sich ebenfalls negativ auf das Studium auswirken kann.

¹³⁹ Analog zu (1) dürften ein hohes Studienengagement und zusätzlich bessere Noten zu erwarten sein.

unwahrscheinlich sind. Im Studium keiner Nebentätigkeit nachzugehen steigert somit den Erfolg im Masterstudium.¹⁴⁰

Eine fachbezogene Ausbildung stellt ein Grundverständnis für betriebswirtschaftliche Zusammenhänge im Studium her und ist mit mehrjähriger Praxiserfahrung verbunden. Hiermit geht ein erhöhtes Maß an Organisations- und Selbstständigkeit einher, welches positiv im Studium genutzt werden kann (Erdel 2010: 19ff.). Analog zu den FH- und BA-Wechslern könnte die bisherige stark praxisorientierte Ausrichtung zu Problemen beim Studium führen. Dieser Punkt sollte jedoch bei Nachweis von überdurchschnittlichen Bachelornoten im Master keine Rolle mehr spielen. Von einer Ausbildung wird somit ein studienersfolgssteigernder Einfluss erwartet.

¹⁴⁰ Da keine Angaben darüber vorliegen, ob Studierende im Master einer Nebentätigkeit nachgehen, wird davon ausgegangen, dass wer dies im Bachelor tun musste, um seinen Lebensunterhalt sicherzustellen, dies auch im Master weiterhin tun wird.

4. Datensatz und Variablen

Der Datensatz umfasst den kompletten Jahrgang „Wintersemester 2009/2010“ des Masterstudiengangs „Betriebswirtschaftslehre“ der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Aus ursprünglich 928 Bewerbern wurden 313 ausgewählt und zugelassen, endgültig eingeschrieben haben sich 171 (Fallzahl N) Studierende, welche hier betrachtet werden.

Der Studienerfolg, als abhängige Variable, wird mithilfe der durch absolvierte offizielle Prüfungsleistungen erreichten Credit Points sowie der dazugehörigen Noten gemessen.¹⁴¹ Die ersten beiden Semester sind schwerpunktübergreifend durch grundlegende Veranstaltungen von Haupt- und Nebenfach gekennzeichnet. Leistungen des dritten und vierten Semesters hingegen finden ausschließlich im Hauptfach statt. Sie haben spezialisierenden, vertiefenden Charakter und beinhalten mehrheitlich Seminare beziehungsweise das Verfassen der Masterarbeit. Somit können die ersten beiden Semester im weitesten Sinne als „Grundstudium“ des Masters angesehen werden, weil sie sich konzeptionell ähneln und somit eine Einheit bilden.

Auf die deutsche Hochschullandschaft bezogen existieren in der Literatur zum Studienerfolg und seiner Einflussfaktoren bereits einige empirische Studien in Form von Einzelveröffentlichungen¹⁴² und Monographien¹⁴³ ebenso wie Veröffentlichungen mit theoretischen Überlegungen¹⁴⁴ beziehungsweise Forschungsstandübersichten¹⁴⁵. Einheitliche (un-)abhängige Variablen auf Basis aktueller Daten werden jedoch kaum verwendet. Gründe hierfür liegen vor allem in

¹⁴¹ Die Daten hierzu wurden seitens des Prüfungsamtes anonymisiert zur Verfügung gestellt.

¹⁴² Erdel (2010); Krempkow (2008); Trapmann (2008); Jirjahn (2007); Trapmann et al. (2007); Moosbrugger und Reiß (2005); Wittenberg (2005); Mosler und Savine (2004a und b); Brandtstätter und Farthofer (2003a und b); Wenzig und Bacher 2003; Dell'mour und Landler (2002); Fries (2002); Baron-Boldt, Schuler und Funke (1988); Meinefeld (1998).

¹⁴³ Merker (2009); Trapmann (2008); Greiff (2006); Nagy (2006); Dlugosch (2005).

¹⁴⁴ Schuler und Hell (2008); Hornke und Zimmerhofer (2005); Jäger (2005); Kersting (2005); Rindermann (2005); Trost (2005a und b); Hermann (1997).

¹⁴⁵ Hell, Trapmann und Schuler (2008); Heine et al. (2006); Moosbrugger und Jonkisz (2005); Rindermann und Oubaid (1999); Schröder-Gronostay (1999).

der Bologna-Hochschulreform¹⁴⁶, bei den betrachteten unterschiedlichen Studiengängen¹⁴⁷ sowie der Verfügbarkeit hochschulübergreifender und vollständiger sensibler Daten.

Analog zu einem Großteil der bisherigen Untersuchungen wird zunächst die Note als abhängige Variable herangezogen.¹⁴⁸ Fälle eines Studienabbruchs oder -wechsels liegen im Datensatz nicht vor, sollten bei einem spezialisierten weiterführenden Studium wie dem Master jedoch auch nur Einzelfälle darstellen.¹⁴⁹ Da im Datensatz keine Abschlussnoten für das gesamte Studium vorliegen, sondern lediglich Leistungen der ersten Hälfte des Masterstudiums, wird angenommen, dass sich aktuelle Durchschnittsnote und Abschlussnote nicht zu stark voneinander unterscheiden.¹⁵⁰ Die nach Credit Points gewichtete, arithmetisch gemittelte Durchschnittsnote aller Teilprüfungsleistungen nach Abschluss des zweiten Semesters bildet somit die erste Erfolgsgröße „DNote“.

Der Aspekt der Studiendauer beziehungsweise -geschwindigkeit wird hierbei jedoch außen vor gelassen. Wie viele Klausuren im Studium bereits bestanden wurden und somit in die aktuelle Durchschnittsnote eingehen, kann so nicht erfasst werden.¹⁵¹ Eine alleinige Betrachtung des Studienfortschritts beziehungsweise -abschlusses hat für die Hochschule aus finanzieller Perspektive durchaus seine Bedeutung, sie lässt jedoch keinerlei Rückschlüsse auf das Leistungsniveau der Studierenden zu.¹⁵² Außerdem ist sie auch nur für Betrachtungen eines abgeschlosse-

¹⁴⁶ Die abgelösten Diplom- und Magisterstudiengänge weisen in Aufbau und Struktur teils starke Unterschiede zu den neu eingeführten Bachelor- und Masterstudiengängen auf, zum Beispiel durch die Auflösung der Grund- und Hauptstudiumsstruktur.

¹⁴⁷ Naturwissenschaftlich geprägte Studiengänge erfordern stellenweise andere Erfolgsvoraussetzungen als philosophisch oder wirtschaftlich geprägte, zum Beispiel bei der Wahl der Leistungskurse im Abiturbereich.

¹⁴⁸ Siehe Abschnitt 3.1.

¹⁴⁹ Es ist davon auszugehen, dass ausgewählte Masterstudierende in Bezug auf Studienleistungen, fokussiertem Lernen, genauen Vorstellungen über Studienspezialisierung und späteren Berufseinstieg bereits so sicher sind, dass Gründe für einen Studienabbruch Ausnahmefälle bleiben sollten. Des Weiteren wird seitens der Hochschulen versucht Orientierungsdefizite vor der Studienwahl soweit wie möglich abzubauen (Heine et al. 2009: 8).

¹⁵⁰ Mosler und Savine (2004b) zeigen einen starken Zusammenhang von Vor- und Hauptstudiumsnote. Brandstätter und Farthofer (2003b) verweisen auf die Leistungen der ersten beiden Semester als sehr gute Schätzer für die Gesamtnote.

¹⁵¹ Der direkte Erfolgsvergleich zweier Studierender erweist sich als problematisch, wenn der eine sämtliche Prüfungen mit „sehr gut“ bestanden hat, der andere jedoch auf die gleiche Durchschnittsnote mit lediglich der Hälfte aller erbrachten Leistungen kommt.

¹⁵² Ein unter Regelstudienzeit absolviertes Studium mit einer Abschlussnote von 4,0 kann nur bedingt als erfolgreich angesehen werden.

nen Studienzeitraum, wie zum Beispiel (Vor-)Diplom, Bachelor, Master etc., geeignet; Studienerfolgserhebungen in Zeiträumen dazwischen sind problematisch, da der weitere Studienzeitverlauf nicht klar absehbar ist. Sinnvoll hingegen ist die Erhöhung der Aussagekraft durch die Zusammenführung von Studiendauer und anderen Studienerfolgsgrößen (Trapmann 2008: 70; Brandstätter und Farthofer 2003a; Reissert 1991: 13ff.). Deshalb soll an dieser Stelle auch die Möglichkeit der Kombination von aktueller Durchschnittsnote und Credit Points in Form eines Indexes thematisiert werden, da dies den speziellen Charakteristika der Untersuchung eines nicht vollständigen Studiums gerecht wird.

„Erfolg 1“ verbindet beide Größen auf die grundlegendste Art: Die Credit Points werden in Form ihres Durchschnitts pro Semester dargestellt. Bei zehn Fällen im Datensatz kam es zu der Situation, dass sich Studierende für ein Semester offiziell beurlauben ließen und somit keine Leistungen absolvieren konnten.¹⁵³ Hier kann nicht von ausbleibendem Studienerfolg gesprochen werden, jedoch würden die Studierenden zwangsläufig beim Vergleichen der Studienleistungen gegenüber den Kommilitonen benachteiligt und müssten aus dem Datensatz entfernt werden. Dem wird vorgebeugt, indem die Summe der über beide Semester erhobenen Credit Points auf eines heruntergebrochen und somit eine durchschnittliche Semesterpunktzahl gebildet wird.¹⁵⁴ Dieser Wert wird geteilt durch die in den ersten beiden Semestern erlangte Durchschnittsnote („DNote“). Diese setzt sich, wie bereits dargestellt, aus dem nach Credit Points gewichteten, arithmetischen Mittel aller Teilprüfungsnoten zusammen. Das bedeutet: Je mehr Prüfungen bestanden werden und je besser die Note hierbei ausfällt, umso höher stellt sich der Studienerfolg und somit auch der Erfolgsindexwert ein.

¹⁵³ Die Prüfungsordnung verlangt in diesem Fall einen Nachweis, da die Beurlaubung sonst nicht gewährt wird. Konkret bedeutet dies, dass der Studierende in der Regel befreit wird, wenn er Praktika oder studienbezogene Auslandsaufenthalte absolviert beziehungsweise gesundheitliche Gründe eine Rolle spielen.

¹⁵⁴ Nach Studienverlaufsplan werden 30 Credit Points pro Semester angestrebt, wobei auch mehr erlangt werden können, wenn Prüfungen aus zukünftigen Semestern vorgezogen werden. Bei den beurlaubten Studierenden wird jedoch nicht bei einem Semester 0 Credit Points angegeben, sondern es wird davon ausgegangen, dass sie, wenn sie nicht beurlaubt gewesen wären, den gleichen Leistungsumfang wie im Anwesenheitssemester erbracht hätten.

Dies gilt auch für „Erfolg 2“, wobei sich seine Zusammensetzung im Detail unterscheidet. In „Erfolg 1“ wurden die verwendeten Größen absolut verwendet, ohne vorher auf die gesamte Breite ihrer eigenen Skalen normiert und somit relativiert zu werden. Dies wird bei „Erfolg 2“ hingegen bezüglich der schlecht- und bestmöglichen Ausprägungen von Credit Points und Durchschnittsnoten vorgenommen, so dass sich zwei Teilindizes ergeben. Für die Durchschnittsnote ist die Index-Skalierung anhand der offiziellen Notenskala von 1,0 bis 5,0 naheliegender.¹⁵⁵ Bei den Credit Points muss jedoch beachtet werden, dass durch vorgezogene Prüfungsleistungen aus den folgenden Semestern Werte über die im Studienverlauf anvisierten idealtypischen 30 Credit Points pro Semester erzielt wurden. Die Skala wird hier durch den Höchstwert des Datensatzes (35 CPs) nach oben hin begrenzt. Im Anschluss werden beide interpolierten Größen mithilfe eines geometrischen Mittels zum Index „Erfolg 2“ zusammengeführt. Das geometrische Mittel bietet sich hierbei besonders an, da es die Ausreißer im Datensatz wieder etwas einfängt und somit relativiert.

Abhängige Variable	Beschreibung (Mittelwert; Standardabweichung)	Skalenbreite (Min; Max)
DNote	Nach Credit Points gewichtete, arithmetisch gemittelte Durchschnittsnote aller Teilprüfungsleistungen (2,306; 0,571)	1,34; 5
Erfolg 1	Pro Semester durchschnittlich erreichte Credit Points geteilt durch nach Credit Points gewichtete, arithmetisch gemittelte Durchschnittsnote aller Teilprüfungsleistungen (12,184; 3,737)	0; 20,690
Erfolg 2	Pro Semester durchschnittlich erreichte Credit Points und nach Credit Points gewichtete, arithmetisch gemittelte Durchschnittsnote aller Teilprüfungsleistungen werden jeweils linear interpoliert und anschließend durch ein geometrisches Mittel zusammengeführt (70,30; 15,91)	0; 93,956
N	171	

Tabelle 25: Deskriptive Statistiken zu den abhängigen Variablen

¹⁵⁵ Bei der Bildung wird der jeweilige Wert vom maximalen Notenwert „5,0“ subtrahiert, so dass, analog zum Index der Durchschnittsnote, bessere Leistungen zu einem höheren Erfolgswert führen.

In Tabelle 25 finden sich die deskriptiven Statistiken für die drei abhängigen Variablen. Im Durchschnitt haben die Studierenden eine Note von 2,31, welche sich damit auf der Skala von 1,34 (bester Schnitt) bis 5,00 (schlechtester Schnitt) auf der Grenze des ersten Viertels positioniert. Der Mittelwert der Erfolgsgröße 2 liegt sehr rechtslastig bei knapp 75% der Gesamtskala. „Erfolg 1“ dagegen befindet sich mit einem Wert von 12,18 mittig auf der eigenen durch 20,69 begrenzten Skala, besitzt aber eine um 44% höhere Standardabweichung im Verhältnis zum Mittelwert. Die für „Erfolg 2“ erfolgte Normierung lässt somit die eigentlichen Studienerfolgsleistungen wesentlich besser absolut einordnen. Im Vergleich dazu hilft „Erfolg 1“ bei einer relativen Einordnung innerhalb der ausgewählten Grundgesamtheit also dem gesamten Masterjahrgang. Pro Semester wurden durchschnittlich 26,35 Credit Points erreicht (Standardabweichung: 6,09).

Die Instrumentalisierungen der in Abschnitt 3.3 vorgestellten möglichen Erfolgsfaktoren, verbunden mit der Angabe von Mittelwert und Standardabweichung, finden sich in Tabelle 26. Die Daten zur Erhebung der unabhängigen Variablen, also der Studienerfolgseinflussfaktoren, wurden den Bewerbungsunterlagen der Studierenden entnommen. Da die hier untersuchten Faktoren alle Pflichtangaben innerhalb des offiziellen Auswahlprozesses waren, ist die Angabe jedes Bewerbers als vollständig anzusehen. Die eingereichten Zeugnisse und Bescheinigungen sichern zusätzlich den Wahrheitsgehalt der Aussagen ab.

Unabhängige Variable	Beschreibung (Mittelwert; Standardabweichung; bei Dummy-Variablen: Prozentangaben)
Personenbezogen	
Alter	Alter des Studierenden (23,468; 1,233)
Sprache	Wenn Deutsch nicht Muttersprache = 1, andernfalls 0 (5,9)
Geschlecht	Wenn weiblich = 1, andernfalls 0 (40,9)
Schulbezogen	
Abiturnote	Abiturnote des Studierenden (1,74; 0,458)
LK Wirtschaft	Wenn einer der Leistungskurse Wirtschaft (VWL, BWL) = 1, andernfalls 0 (14,0)
LK Mathematik	Wenn einer der Leistungskurse Mathematik = 1, andernfalls 0 (55,6)
LK Englisch	Wenn einer der Leistungskurse Englisch = 1, andernfalls 0 (38,0)
Bachelorstudiums- bezogen	
Bachelornote	Bachelornote des Studierenden (2,061; 0,489)
Bachelor WWU	Wenn Bachelor und Master an derselben Hochschule (WWU) absolviert = 1, andernfalls 0 (48,5)
Bachelor BA/FH	Wenn Bachelor an einer Berufsakademie oder einer Fachhochschule erworben = 1, andernfalls 0 (11,1)
ÜRegelstudienzeit	Wenn Bachelor über Regelstudienzeit abgeschlossen = 1, andernfalls 0 (17,5)
HSEngagement	Wenn während des Bachelorstudiums an Hochschule engagiert = 1, andernfalls 0 (33,9)
Berufsbezogen	
Praktikum 0	Wenn während des Bachelorstudiums kein Praktikum absolviert = 1, andernfalls 0 (17,5)
Praktikum 3	Wenn während des Bachelorstudiums 3 oder mehr Praktika absolviert = 1, andernfalls 0 (17,0)
Nebentätigkeit 0	Wenn während des Bachelorstudiums keiner Nebentätigkeit nachgegangen = 1, andernfalls 0 (31,0)
Ausbildung	Wenn vor Beginn des Bachelorstudiums eine fachbezogene Ausbildung absolviert = 1, andernfalls 0 (12,9)
N	171

Tabelle 26: Deskriptive Statistiken zu den unabhängigen Variablen

Das Durchschnittsalter bei Studienbeginn beträgt 23,5 Jahre, 41% der Masterstudierenden sind weiblich.¹⁵⁶ Die Leistungskurse Wirtschaft, Mathematik und Englisch wurden jeweils im Schnitt zu 14%, 56% beziehungsweise 38% belegt; der Abiturnotenmittelwert beträgt 1,7. Knapp die Hälfte (48,5%) des Masterjahrgangs setzt sich aus Studierenden zusammen, die be-

¹⁵⁶ Zum Vergleich: Die Bandbreite der Werte anderer Studien ist verhältnismäßig hoch. Während Merker (2009), Dlugosch (2005) und Jirjahn (2007) lediglich Frauenquoten von 29%, 33% beziehungsweise 35% aufweisen, liegen Erdel (2010) mit 42% beziehungsweise Greiff (2006) mit 46% näher an dieser Verteilung. Gleich ist aber allen Untersuchungen, dass die Anzahl der männlichen Studierenden höher als die der weiblichen ist.

reits ihren Bachelor an der WWU Münster absolviert haben, 11% hingegen haben ihren Abschluss nicht an einer Universität, sondern an einer Fachhochschule oder Berufsakademie absolviert. Insgesamt haben 17,5% aller Bewerber ihr Bachelorstudium über Regelstudienzeit absolviert. Die durchschnittliche Bachelornote beträgt 2,1, bei fast gleicher Standardabweichung wie die der Abiturnote. Bei den berufsbezogenen Faktoren lässt sich ablesen, dass in 13% aller Fälle nach der Schule eine fachbezogene Ausbildung absolviert wurde. Während des Bachelorstudiums sind 31% aller Studierenden keiner Nebentätigkeit nachgegangen. Ein einziges Praktikum (17,5%) können ebenso viele Masteranfänger vorweisen wie überdurchschnittlich viele absolvierte Praktika (17%).

Tabelle 27 stellt jeweils paarweise die Beziehungen zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen in Form des Korrelationskoeffizienten nach Bravais-Pearson dar. Die Ergebnisse werden im Anschluss kurz diskutiert.

Variable	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
(1) DNote																		
(2) Erfolg 1	-0,83 ^{***}																	
(3) Erfolg 2	-0,92 ^{***}	0,96 ^{***}																
(4) Geschlecht	-0,06	0,13 [*]	0,13															
(5) Sprache	0,14 [*]	0,13 [*]	-0,11	0,05														
(6) Alter	0,16 ^{**}	-0,17 ^{**}	-0,16 ^{**}	-0,14 [*]	0,07													
(7) Abiturnote	0,20 ^{***}	-0,26 ^{***}	-0,21 ^{***}	-0,07	0,01	0,18 ^{***}												
(8) LK Wirtschaft	0,17 [*]	-0,20 ^{***}	-0,18 ^{**}	-0,06	0,04	0,04	-0,15 [*]											
(9) LK Mathematik	-0,09	0,08	0,09	-0,05	0,02	-0,16 ^{**}	-0,01	-0,01										
(10) LK Englisch	-0,14 [*]	0,15 [*]	0,14 [*]	0,11	0,06	0,03	-0,00	-0,07	-0,39 ^{***}									
(11) Bachelornote	0,30 ^{***}	-0,25 ^{***}	-0,25 ^{***}	-0,04	0,03	-0,01	0,29 ^{***}	0,15 ^{**}	0,12	-0,12								
(12) Bachelor WWU	-0,07	0,05	0,04	-0,09	-0,04	-0,11	0,05	0,05	0,28 ^{***}	-0,18 ^{**}	0,42 ^{***}							
(13) Bachelor BA/FH	-0,13 [*]	0,16 ^{**}	0,15 [*]	0,05	-0,01	0,03	-0,13 [*]	-0,09	-0,25 ^{***}	0,22 ^{***}	-0,45 ^{***}	-0,34 ^{***}						
(14) ÜRegelstudienzeit	0,18 [*]	-0,21 ^{***}	-0,22 ^{***}	0,09	0,08	0,25 ^{***}	0,22 ^{***}	-0,05	-0,21 ^{***}	0,15 [*]	0,27 ^{***}	-0,02	-0,07					
(15) HSEngagement	0,11	-0,11	-0,14 [*]	0,01	-0,07	-0,08	0,21	-0,15 [*]	-0,11	-0,03	-0,02	-0,05	-0,06	0,03				
(16) Praktikum 0	0,11	-0,09	-0,09	-0,07	0,02	-0,00	0,08	0,08	0,20 ^{**}	-0,11	0,06	-0,05	0,08	-0,05	-0,07			
(17) Praktikum 3	-0,14 [*]	0,17 ^{**}	0,16 ^{**}	0,13 [*]	0,02	0,08	0,04	-0,18 ^{**}	-0,16 ^{**}	0,19 ^{**}	-0,13 [*]	-0,10	0,19 ^{**}	0,04	0,04	-0,21 ^{***}		
(18) Nebentätigkeit 0	-0,04	0,11	0,10	0,01	0,10	-0,14 [*]	-0,06	0,06	-0,09	-0,00	0,16 ^{**}	-0,07	0,00	-0,01	-0,05	-0,08	0,10	
(19) Ausbildung	-0,06	0,08	0,08	-0,00	-0,10	0,31 ^{***}	-0,01	0,15 [*]	-0,08	0,02	-0,17 ^{**}	-0,02	0,36 ^{***}	-0,13 [*]	-0,09	0,28 ^{***}	-0,13 [*]	-0,22 ^{***}

Signifikanzlevel: *** p<0,01; ** p<0,05; * p<0,1

Tabelle 27: Korrelationskoeffizienten (Bravais-Pearson)

Geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf Abitur- und Bachelornote liegen nicht vor, allgemein finden sich, bis auf das Absolvieren von drei oder mehr Praktika, keine signifikanten Korrelationen mit dem Geschlecht. Erwartungsgemäß sind die Frauen jünger als die Männer, was hauptsächlich der vermehrten Aufnahme einer Ausbildung durch Männer sowie dem Jahr des (freiwilligen) Wehr- oder Ersatzdienstes geschuldet ist.

Bei der Wahl der Leistungskurse korreliert die Entscheidung für Mathematik negativ mit der für Englisch. Ein Taktieren bei der Leistungskurswahl in Bezug auf den besseren Abschluss kann für keines der beiden Fächer erkannt werden, da keine signifikant positiven oder negativen Korrelationen vorliegen. Studierende der Berufsakademien beziehungsweise Fachhochschulen belegten eher den Leistungskurs Englisch als Mathematik, bei den Universitäten ist es, siehe Münster, umgekehrt. Betriebswirtschaftliche Studiengänge an Universitäten zeichnen sich in der Regel durch einen höheren Anteil, gemessen an Credit Points, an mathematisch-statistischen Veranstaltungen im Vergleich zu Fachhochschulen und Berufsakademien aus. Die Entscheidung gegen Mathematik kann also eine Vorabentscheidung gegen ein Universitätsstudium sein. Hochschulübergreifend zeigt sich aber, dass mit dem Vorwissen aus diesem Leistungskurs das Studium mindestens in Regelstudienzeit und, wenn auch statistisch nicht signifikant, erfolgreicher abgeschlossen wird. Im Gegensatz hierzu steht der Leistungskurs Wirtschaft, welcher eine negative Tendenz besitzt. Da dieser Leistungskurs in der Regel nicht auf allgemeinen, sondern auf Wirtschaftsgymnasien angeboten wird, kann der Grund für die schlechtere Abschlussnote in einer allgemein strengeren Bewertung liegen. Die Tatsache, dass darüber hinaus der Erfolg im Bachelor getrübt wird, lässt, auch für die vorgelagerte Schulebene, vermuten, dass die Wahl eines Leistungskurses Wirtschaft eher durch leistungsschwächere Schüler getroffen wird, sei es um anderen unliebsamen Kursen auszuweichen.

Ein schlechteres Abitur hat direkte Konsequenzen für das anschließende Studium. So leidet die Abschlussnote darunter und die Wahrscheinlichkeit über Regelstudienzeit zu studieren, nimmt ebenfalls zu. Dies liegt nahe, da sich inhaltliche Defizite beziehungsweise schlechte Vorbereitungs- und Lernstrategien aus Schulzeiten im Studium stärker bemerkbar machen. Das Nichtbe-

stehen oder Verschieben von Klausuren führt zwangsläufig zu einer Verlängerung des Studiums.

Absolventen von Fachhochschulen und Berufsakademien weisen sowohl ein besseres Abitur als auch eine niedrigere Bachelornote vor. Letzteres kann daran liegen, dass an diesen Hochschulen in der Regel besser benotet wird. Der Vergleich mit den Absolventen der WWU, deren Noten eindeutig schlechter ausfallen, nährt diese Vermutung.¹⁵⁷ Denkbar ist hingegen auch ein Aspekt, der ebenso die positivere Abiturnote erklärt. Lediglich 11% des Masterjahrgangs werden von Fachhochschul- oder Berufsakademie-Absolventen besetzt. Die Hürde, den Wechsel auf eine Universität zu schaffen, ist also noch immer sehr hoch und letztlich überspringen diese nur die sehr hoch Qualifizierten, welche dementsprechend durchgehend überdurchschnittliche Abitur- und Bachelornoten vorweisen müssen und nicht repräsentativ für den gesamten Abschlussjahrgang sind.¹⁵⁸

Das Absolvieren einer fachbezogenen Ausbildung korreliert stark mit dem Studium an der Berufsakademie (in Form eines „dualen Studiums“) beziehungsweise der Fachhochschule (im Anschluss an die Ausbildung). Des Weiteren wirken sich die Ausbildung, und das so generierte Wissen, positiv auf den Bachelorerfolg aus und führen verstärkt dazu, Nebenbeschäftigungen nachzugehen. Letzteres beinhaltet die Fälle während der dualen Ausbildung im Betrieb zu arbeiten oder nach der Ausbildung, bedingt durch die erhöhte Praxiserfahrung, bessere Chancen auf das Erlangen von Studium begleitenden Werkstudententätigkeiten zu haben. Gleichzeitig korreliert die Ausbildung mit dem Nichtabsolvieren eines Praktikums, was mit der vermehrten Nebentätigkeitsaktivität zusammenhängt.

Betrachtet man den allgemeinen Einfluss von Aktivitäten neben dem Bachelor auf dessen Erfolg, zeigt sich, dass das Absolvieren von mehr als zwei Praktika schlecht ist. Die hierbei verwendete Zeit erscheint zu hoch, insbesondere bei Praktika, die über die vorlesungsfreie Zeit

¹⁵⁷ Siehe hierzu auch Kapitel I.4.4.

¹⁵⁸ Im Datensatz haben Universitätsabsolventen einen Abiturschnitt von 1,94 und eine Bachelornote von 2,17; Absolventen von Fachhochschulen und Berufsakademien hingegen weisen einen Schnitt von 1,80 beziehungsweise 1,46 vor.

hinausgehen, fehlt sie für Vorlesungen und Klausurvorbereitung. Keinerlei Erfahrung in der vorlesungsfreien Zeit in Form von Praktika zu sammeln beziehungsweise sich an der Hochschule freiwillig zu engagieren, erweist sich dazu im Gegensatz – wenn auch statistisch nicht signifikant – als erfolgsneutral.

Neben der Betrachtung der paarweisen Korrelationen der unabhängigen Studienerfolgseinfluss-Variablen untereinander lassen sich bereits einige Erkenntnisse aus der Verbindung mit den drei abhängigen StudienerfolgsvARIABLEN des Masterstudiums ziehen und mit den formulierten Hypothesen abgleichen. Frauen haben größeren Erfolg im Master,¹⁵⁹ eine Erkenntnis, die zunächst gegen die als neutral eingestufte Annahme spricht. Damit einher geht die Beobachtung, dass ältere Studierende, wie bereits erwähnt in der Regel Männer, einen geringeren Erfolg aufweisen. Abiturnote und Bachelornote sind in ungefähr gleicher Höhe stark negativ mit beiden Erfolgsgrößen korreliert, in Bezug auf die Durchschnittsnote hingegen hat die Bachelornote, wie prognostiziert, einen stärkeren Einfluss. Während sich die Wahl des Leistungskurses Wirtschaft negativ auswirkt, hat Englisch einen positiven Einfluss, Mathematik bleibt neutral. Den Master an der Universität des Bachelors fortzuführen zeigt keine Auswirkungen, lediglich der Hochschultypwechsel von Fachhochschule beziehungsweise Berufsakademie zu Universität führt wider Erwarten zu höherem Erfolg. Den Bachelor über Regelstudienzeit abgeschlossen zu haben, wirkt sich auch auf den Master negativ aus. Mit den Erfahrungen aus drei oder mehr Praktika in den Master zu gehen, hat eindeutigen Anteil am Studienerfolg. Die Koeffizienten der übrigen Faktoren Hochschulengagement, kein Praktikum, keine Nebentätigkeit und Ausbildung weisen zwar in die richtige Richtung, bestätigen also die Annahmen der Hypothesen, sind aber alle statistisch nicht signifikant. Die Ergebnisse sind in der Wirkungsrichtung zwischen den drei Erfolgsvariablen gleich, variieren lediglich minimal im Koeffizienten und dem Signifikanzniveau. Auffällig ist, dass die Werte der beiden Größen bei den Indizes überwiegend höher ausfällt, was die Notwendigkeit des Einbezugs der Credit Points unterstützt.

¹⁵⁹ Der Einfluss ist jedoch lediglich auf „Erfolg 1“ signifikant.

Im ersten Schritt der Untersuchung lassen die durch die Korrelationen gewonnenen Erkenntnisse noch keine definitiven Kausalzusammenhänge zu, sondern können allenfalls als Anhaltspunkte dienen (Jirjahn, 2007: 301f.). Die indirekten Wirkungszusammenhänge der einzelnen Studienerfolgseinflussfaktoren untereinander können Ursache sein für die zunächst zum Teil verworfenen Hypothesen, die fehlenden statistischen Signifikanzen und mögliche Fehlinterpretationen. So führt ein erfolgreich abgeschlossenes Abitur zu einer besseren Bachelornote. Beide Größen korrelieren aber auch positiv mit dem Mastererfolg, so dass nicht klar wird, ob der Einfluss des Abiturs in den Bachelor ein- und damit verlorengelht oder ob er einen über das Bachelorstudium hinausgehenden selbständigen Beitrag leistet. Eindeutige und belastbare Ergebnisse zu den eigenständigen Einflüssen der Variablen können an dieser Stelle nur durch eine multivariate Analyse, in diesem Fall mit Hilfe einer Regression, generiert werden.

5. Modelle und Ergebnisse

Die Ergebnisse der ersten OLS-Berechnungen werden in den Tabellen 28 und 29 dargestellt. Zunächst werden alle in Abschnitt 4 vorgestellten instrumentalisierten Einflussfaktoren sowie die abhängige StudienerfolgsvARIABLE „DNote“ verwendet. Version (a) stellt dabei alle Ergebnisse zunächst isoliert voneinander dar, Version (b) erweitert die Übersicht durch eine Interaktion der Variablen „Abiturnote“ und „Geschlecht“. Im Anschluss wird diese Vorgehensweise mit den Variablen „Erfolg 1“ und „Erfolg 2“ wiederholt.

5.1 Auswertung der Gesamt-Erfolgmodelle

Die Faktoren „Alter“ und „Geschlecht“ weisen keine Bedeutung im Hinblick auf die Durchschnittsnote im Master auf. Die Koeffizienten liegen nahe Null, Signifikanzen sind ebenso nicht vorhanden. Die anfangs beschriebenen, in anderer Literatur gefundenen gegensätzlichen Wirkungszusammenhänge können für dieses neutrale Ergebnis verantwortlich sein. Die Muttersprache Deutsch hingegen hat einen eindeutig erfolgssteigernden und stark signifikanten Einfluss auf den Studienerfolg. So ist ihr Nichtvorhandensein für ein Abfallen der Durchschnittsnote um 0,35 verantwortlich.

Die Abiturnote, neben der Bachelornote die zweite zentrale Größe der Auswertung, weist erstaunlicherweise einen lediglich moderaten erfolgssteigernden Einfluss bei ausbleibender Signifikanz auf.¹⁶⁰ Damit deckt sich der Befund nicht mit der Mehrheit bisheriger stark positiver Forschungsergebnisse, untermauert jedoch Richters (2006: 92ff.) Ergebnis, dass der Einfluss des Abiturs kontinuierlich abnimmt, je länger sich das Studium zeitlich erstreckt.

Bei den untersuchten Leistungskursen zeigen Englisch und Mathematik den erwarteten signifikanten Einfluss und führen jeweils zu einer Durchschnittsnotenverbesserung von 0,2. Der posi-

¹⁶⁰ Es wird an dieser Stelle, und bei allen folgenden Auswertungen dieses Kapitels, von einem linearen Wirkungszusammenhang ausgegangen, alternative Untersuchungen mit einem möglichen nichtlinearen (quadratisch beziehungsweise logistisch geprägten) Zusammenhang führten in jedem Modell zu schlechteren Ergebnissen.

tive Zusammenhang zwischen dem Fach Wirtschaft und dem Studienerfolg kann nicht bestätigt werden, im Gegenteil ist der Koeffizient positiv und damit erfolgsschädigend bei fehlender Signifikanz. Dieses Ergebnis deckt sich mit den bereits in der Korrelation vorgefundenen Ergebnissen (siehe Tabelle 27) und dürfte dementsprechend gleich begründet sein.

Modell	Erfolgsfaktoren (Gesamt): DNote			
	Version (a)		Version (b)	
Abhängige Variable	DNote		DNote	
Methode	OLS		OLS	
Alter	0,07	(0,05)	0,07	(0,05)
Sprache	0,35***	(0,13)	0,35***	(0,13)
Geschlecht	0,02	(0,07)	0,53*	(0,28)
Abiturnote	0,11	(0,09)	0,20*	(0,11)
Interaktion			-0,27*	(0,14)
Abi*Geschlecht				
LK Wirtschaft	0,15	(0,13)	0,16	(0,13)
LK Mathematik	-0,20*	(0,12)	-0,18	(0,11)
LK Englisch	-0,21**	(0,09)	-0,21**	(0,09)
Bachelornote	0,41***	(0,11)	0,42***	(0,11)
Bachelor WWU	-0,21***	(0,07)	-0,22***	(0,08)
Bachelor BA/FH	0,04	(0,11)	0,01	(0,12)
ÜRegelstudienzeit	-0,02	(0,16)	-0,02	(0,17)
HSEngagement	0,16	(0,11)	0,15	(0,11)
Praktikum 0	0,15	(0,14)	0,12	(0,14)
Praktikum 3	-0,17**	(0,09)	-0,15*	(0,08)
Nebentätigkeit 0	-0,18*	(0,09)	-0,18*	(0,09)
Ausbildung	-0,26*	(0,15)	-0,23	(0,15)
F	4,97***		5,28***	
R ²	0,31		0,32	
Adj. R ²	0,22		0,23	

N = 171; Beta-Koeffizienten, Standardfehler in Klammern; auf die im Master gewählten Studienschwerpunkte wurde kontrolliert; zweiseitiger Signifikanz-Test: *** p<0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1.

Tabelle 28: Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalysen für das Modell „Erfolgsfaktoren (Gesamt): DNote“

Die bei der Masterbewerbung aktuelle Bachelornote hat – wie erwartet – einen stark signifikanten Einfluss. Gleichzeitig ist der zugehörige Koeffizient der mit Abstand größte aller hier unter-

suchten Größen, was sich mit anderen Studien deckt.¹⁶¹ Eine ganze Note Unterschied im Bachelor führt zu einer prognostizierten Veränderung der Masternote um 0,4. Ebenso erweist es sich als erfolgssteigernd und signifikant, den Master an derselben Hochschule wie den Bachelor zu machen; die „Heimvorteile“ spielen hier offenbar eindeutig mit rein. In der Höhe nicht gleichbedeutend mit der Bachelornote, führt dieser Faktor dennoch zu einer Verbesserung der Masternote von 0,2.

Der Wechsel von Berufsakademie oder Fachhochschule an eine Universität hat jedoch wider Erwarten keinen Einfluss. Der Grund für dieses Ergebnis kann in dem im Verhältnis zum Gesamtjahrgang geringen Anteil überdurchschnittlich qualifizierter Studierender liegen, die leichter und reibungsfreier, vor allem theoretische, Studiendefizite ausgleichen können, was bereits bei der Korrelationsanalyse problematisiert wurde. Ein für die Zukunft angenommener Anstieg von FH- und BA-Absolventen in universitären Masterprogrammen dürfte bei späteren erneuten Untersuchungen klarere Ergebnisse bringen.

Auch konnte der negativ vermutete Zusammenhang zwischen verlängerter Studiendauer und Mastererfolg nicht bestätigt werden. Dieses Ergebnis kann damit zusammenhängen, dass die hier betrachteten Masterstudierenden, trotz überzogenem Studium, sehr gute Studienleistungen erreicht hatten, also keine typischen negativen Folgen aus der Studienverlängerung vorwiesen. Ähnlich wie beim Einflussfaktor „Alter“ ist hier auch denkbar, dass diejenigen Studierenden, welche ihren Bachelor später abgeschlossen haben, dies im Master auf jeden Fall verhindern wollen und dementsprechend ein zielstrebigeres Studienverhalten an den Tag legen.

Im Bereich der berufsbezogenen Faktoren, welcher sich im Spannungsfeld zwischen Zeitallokation und Wissensgenerierung abspielt, zeigt das Hochschulengagement zwar keine Signifikanz, jedoch einen moderaten negativen Zusammenhang auf. Dies bedeutet, dass die in das Engagement investierte Zeit als für das Studium notwendige „verloren“ ist. Praktische Erfahrungen aus dieser Tätigkeit können somit zumindest in den Klausuren nicht kompensieren, dass die Zeit für die Vorbereitung bedingt durch das Engagement zu gering war. Diese Erkenntnis gilt sowohl

¹⁶¹ Siehe Abschnitt 3.3.

unter der Annahme, dass Studierende, die sich bereits im Bachelor engagiert haben, dies auch im Master tun werden, und folglich Zeit verlieren und Erfolg einbüßen werden, als auch bei Auslassung dieser Prämisse. Selbst wenn im Master keinem Engagement mehr nachgegangen wird, können zeitallokationsbegründete theoretische Defizite aus der Bachelorzeit weiteren negativen Einfluss haben.

Das Nichtabsolvieren mindestens eines Praktikums führt im Gegenzug nicht zu einer zeitallokationsbedingten Verbesserung des Studiums, sondern verschlechtert, wenn auch nicht signifikant, die Erfolgsprognose. Das heißt, der Erkenntnisgewinn durch Praktika ist relevant für das Studium und damit größer als der durch ein Hochschulengagement. Das Belegen von mindestens drei Praktika im Laufe des Bachelorstudiums hingegen ist signifikant und wirkt sich erfolgssteigernd aus.¹⁶² Im konkreten Fall führt es zu einer Notenverbesserung von knapp 0,2 und weist damit den gleichen Effekt auf wie das Nichtnachgehen einer Nebentätigkeit im Bachelor.

Wie lassen sich die unterschiedlichen Ergebnisse von Nebentätigkeit und Hochschulengagement einerseits und Praktika andererseits erklären? Neben dem Aspekt, dass Praktika betriebswirtschaftlich relevanteres Wissen generieren können als Fachschaftsarbeit oder Tätigkeiten abseits des Studiums und dem Punkt, dass Studierende, die Zusagen für drei und mehr Praktika bekommen, vermutlich zu den leistungsstärksten zählen, liegt die Begründung wohl auch in der zeitlichen Ansiedlung inner- beziehungsweise außerhalb des Semesters. Während Praktika in der Regel in der vorlesungsfreien Zeit stattfinden und somit geringeren Einfluss auf „verlorene“ Zeit für Vorlesungen und Klausurvorbereitung haben, unterliegen Nebentätigkeiten sowie regelmäßiges Hochschulengagement (Fachschaftssitzungen und -sprechstunden etc.) immer einem Trade-off von beschränkter Studien- und Arbeitszeit.

¹⁶² Der Einfluss von einem Praktikum oder (mindestens) zwei Praktika wurde hier ebenso wie bei allen folgenden Modellen untersucht, führte jedoch zu keinen signifikanten Ergebnissen; gleiches gilt für die Größen „kumulierte Praktikumsdauer“ sowie „durchschnittliche Praktikumsdauer“. Der Grund hierfür kann darin liegen, dass Praktika im Bachelor verhältnismäßig geringe inhaltliche Herausforderungen beinhalten und somit weniger studienrelevante Erkenntnisse einbringen. Das heißt, inhaltlich anspruchsvollere Praktika, welche positiv auf das Studium rückwirken, folgen gegebenenfalls erst im Masterstudium oder mit der Erfahrung aus mehreren vorangegangenen Praktika, was die Signifikanz der Größe „Praktikum 3“ erklärt.

Als letzter Faktor zeigt eine betriebswirtschaftliche Ausbildung eine erfolgssteigernde und zahlenmäßig hohe prognostizierte Wirkung auf die Noten im Master, was die Hypothese in diesem Punkt bestätigt.

Die Regressionsanalyse in der Variante (a) zeigte beim Faktor „Geschlecht“ und erstaunlicherweise beim Faktor „Abiturnote“ keine Signifikanzen beziehungsweise nur sehr geringe zahlenmäßige Zusammenhänge. Durch eine Interaktion beider Einflüsse, also die Trennung des Einflusses der Abiturnote aller weiblichen Masterstudierenden von der aller männlichen, ergibt sich jedoch ein differenzierteres Ergebnis. „Geschlecht“, „Abiturnote“ sowie der Interaktionsterm stellen sich nun als statistisch signifikant dar. Es zeigt sich zunächst, dass weibliche Studierende im Master geringeren Erfolg haben. Des Weiteren lässt sich ablesen, dass Männer einen signifikanten und eindeutig erfolgssteigernden Zusammenhang von Abiturnote und Studienerfolg aufweisen. Das heißt, einem männlichen Masterbewerber mit einem besseren Abitur wird ebenso ein besserer Masterabschluss prognostiziert. Bei den Frauen hingegen zeigt sich sogar eine leicht negative Tendenz: Je besser das Abitur einer weiblichen Masterkandidaten ausfällt, umso wahrscheinlicher wird eine Verschlechterung der Noten im Studium.

Dies muss jedoch kein pauschaler Beweis dafür sein, dass Frauen im Master erfolgloser sind und schlechter abschneiden. Die in der Auswertung verwendete Durchschnittsnote im Master ist für männliche (2,33) und weibliche (2,26) Studierende kaum verschieden; die nach Geschlechtern getrennten Abiturnoten weichen jedoch signifikant voneinander ab. So weisen Männer ein durchschnittliches Abitur von lediglich 1,85 auf, während das der Frauen bei 1,58 liegt.¹⁶³ Die Ausgangssituation für weibliche Studierende, das im Abitur vorgelegte Niveau im Master zu halten, ist also von Anfang an schwerer, insbesondere, wenn die im Vergleich zu anderen Hochschulen durchschnittlich „schlechtere“ Notenvergabe der WWU Münster berücksichtigt wird.¹⁶⁴ Im Vergleich zeigen Männer durchgehend eine Verbesserung im Bildungsverlauf, unabhängig davon, ob sie den Bachelor in Münster (Note: 1,81) oder außerhalb (1,62) gemacht haben. Frau-

¹⁶³ Dieses Phänomen zeigt sich ebenso bei Steyer, Yousfi und Würfel (2005: 130).

¹⁶⁴ Der Bachelorschnitt der WWU Münster liegt bei 1,96, bei allen anderen Hochschulen ergibt sich ein Schnitt von 1,61; im Master pendelt sich sogar ein Wert von 2,31 ein.

en hingegen weisen hier gegenläufige Tendenzen auf (Für Münster 2,23 beziehungsweise außerhalb 1,60). Die Fallhöhe für weibliche Masterstudierende, die vorher nicht in Münster studiert haben, ist somit besonders hoch und spielt in die negative Erfolgsprognose mit rein. In Anbetracht von Bachelor- und Masternoten im Eins-Minus- beziehungsweise Zwei-Plus-Bereich kann zwar nur bedingt und lediglich relativ zum Jahrgang von Studienmisserfolg gesprochen werden, trotzdem, und dies ist für die Erwartungsbildung einer Hochschule nicht unwesentlich, können Frauen ihr sehr hohes Notenniveau aus Schulzeiten nicht halten.

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass in Version (a), die den Geschlechtereinfluss auf das Abitur nicht berücksichtigte, die beschriebenen Effekte durch den starken Einfluss des männlichen Abiturs überkompensiert wurden. Abgesehen davon führte die Hereinnahme des Interaktionsterms zu keiner Änderung des Gesamtergebnisses, mit Ausnahmen in zwei Punkten: die Größen „LK Mathematik“ und „Ausbildung“ fallen aus dem 0,1-Signifikanzlevel heraus. Insgesamt geht die Hereinnahme des Interaktionsterms aber mit einer, wenn auch nur leichten, Erhöhung des (adjustierten) R^2 und somit Steigerung des Erklärungsgehalts einher.

Die Ergebnisse der zweiten Untersuchung mit den Index-Größen „Erfolg 1“ und „Erfolg 2“ (siehe Tabelle 29) zeigen im Großen und Ganzen ein gleiches Bild; vereinzelt finden sich jedoch Unterschiede.

Die Abiturnote ist in Version (a) für beide Erfolgsgrößen bereits ohne die Hereinnahme eines Interaktionsterms signifikant, das heißt geschlechtsunabhängig lässt eine bessere Abiturnote einen höheren Mastererfolg prognostizieren. Dies unterstreicht die Sinnhaftigkeit der Indexbildung im Gegensatz zu einer reinen Notenbetrachtung. Die Berücksichtigung der Schnelligkeit, ausgedrückt durch erlangte Credit Points, gleicht das ungenauere Bild der Noten in Bezug auf den Einfluss des Abiturs aus. Demnach spiegeln bessere Abiturnoten vermehrt den Drang wider in Regelstudienzeit zu studieren, mehr als gute Noten zu erzielen; ein Effekt, den die „DNote“ nicht abbilden kann.

Modell	Erfolgsfaktoren (Gesamt): Index				Erfolgsfaktoren (Gesamt): Index			
	Version (a)				Version (b)			
Abhängige Variable	Erfolg 1		Erfolg 2		Erfolg 1		Erfolg 2	
Methode	OLS		OLS		OLS		OLS	
Alter	-0,43	(0,28)	-1,86	(1,34)	-0,44	(0,28)	-1,92	(1,33)
Sprache	-2,30***	(0,86)	-8,56**	(3,70)	-2,23**	(0,86)	-8,31**	(3,66)
Geschlecht	-0,04	(0,54)	0,22	(2,11)	-4,13*	(2,12)	-15,79**	(7,79)
Abiturnote	-1,54**	(0,59)	-4,28*	(2,50)	-2,19***	(0,67)	-6,83***	(2,80)
Interaktion					2,16**	(1,07)	8,48**	(3,96)
Abiturnote*Geschlecht								
LK Wirtschaft	-1,76**	(0,73)	-6,59*	(3,54)	-1,82**	(0,70)	-6,82*	(3,44)
LK Mathematik	1,22*	(0,71)	5,69*	(3,22)	1,09	(0,71)	5,18	(3,22)
LK Englisch	1,25**	(0,59)	5,10**	(2,48)	1,29**	(0,58)	5,25**	(2,43)
Bachelornote	-1,71**	(0,73)	-7,18**	(3,10)	-1,82**	(0,73)	-7,62**	(3,04)
Bachelor WWU	1,05*	(0,56)	3,73*	(2,19)	1,16**	(0,57)	4,14*	(2,24)
Bachelor BA/FH	-0,15	(0,73)	-0,40	(3,00)	0,09	(0,75)	0,53	(3,12)
ÜRegelstudienzeit	-0,45	(0,86)	-2,51	(4,32)	-0,40	(0,87)	-2,27	(4,33)
HSEngagement	-1,22*	(0,65)	-6,26**	(3,03)	-1,13*	(0,65)	-5,91*	(3,04)
Praktikum 0	-0,85	(0,81)	-3,82	(3,82)	-0,65	(0,80)	-3,05	(3,81)
Praktikum 3	1,16*	(0,65)	5,01**	(2,51)	1,03	(0,64)	4,47*	(2,49)
Nebentätigkeit 0	1,45***	(0,55)	5,97**	(2,41)	1,44***	(0,54)	5,92**	(2,37)
Ausbildung	2,22**	(0,88)	9,04**	(3,92)	1,98**	(0,87)	8,09**	(3,91)
F	4,68***		4,07***		4,81***		4,19***	
R ²	0,36		0,33		0,38		0,34	
Adj. R ²	0,28		0,24		0,29		0,25	

N = 171; Beta-Koeffizienten, Standardfehler in Klammern; auf die im Master gewählten Studienschwerpunkte wurde kontrolliert; zweiseitiger Signifikanz-Test: *** p<0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1.

Tabelle 29: Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalysen für das Modell „Erfolgsfaktoren (Gesamt): Index“

Während „Bachelornote“ und „Bachelor WWU“ im Vergleich zum „DNote“-Modell leicht an Signifikanz (nur noch 0,05- beziehungsweise 0,1-Level) verlieren, gewinnen „Nebentätigkeit 0“ und „Ausbildung“ diesbezüglich hinzu. Die Größen „LK Wirtschaft“ und „HSEngagement“ werden erstmalig signifikant. Den Leistungskurs Wirtschaft zu belegen, ist demnach schlecht für den Erfolg. Gründe hierfür können, wie bereits besprochen, in der hohen Korrelation mit Wirtschaftsgymnasien beziehungsweise der Wahl für Wirtschaft und somit gegen Englisch beziehungsweise Mathematik als Leistungskurs liegen. Insbesondere Letzteres unterstreicht die Bedeutung von mathematischen und englischsprachigen Grundlagen, welche sich bei Nichtwahl

durchgehend erfolgsmindernd durch das Studium ziehen. Während im Bachelor wirtschaftswissenschaftliches Grundlagenwissen einen Vorsprung darstellen kann, ist dieses in einem spezialisierten Aufbaustudium aufgebraucht. Quantitatives Verständnis sowie das Studium vor allem englischsprachiger Literatur behalten im Master jedoch ihre Bedeutung und werden sogar wichtiger als im Bachelor. Ein Hochschulengagement wirkt auch erfolgsmindernd. Dies wurde im vorherigen Modell bereits angesprochen, kann jetzt aber durch Signifikanz bestätigt werden.

Im Hinblick auf die Unterschiede in den Koeffizienten-Gewichtungen der Faktoren lässt sich konstatieren, dass die Bachelornote im Vergleich an Bedeutung verliert. Während sie beim „DNote“-Modell noch der Faktor mit dem größten Einschlag war, liegt sie jetzt nur noch an vierter beziehungsweise dritter Stelle. Das Abitur hat nur einen relativ geringen Einfluss in der Gewichtung, wichtigste Faktoren bleiben in beiden Gesamtmodellen, analog zum „DNote“-Modell, „Sprache“ sowie „Ausbildung“; „LK Englisch“ und „Bachelor WWU“ hingegen verlieren an Einfluss. Insgesamt stellt sich der Erklärungsgehalt bei den beiden Index-Modellen mit einem R^2 von 0,28 beziehungsweise 0,24 als absolut höher im Vergleich zum „DNote“-Modell dar.

Analog zum vorangegangenen Modell werden auch die beiden Regressionen der Version (a) durch ein Hereinnehmen des Interaktionsterms „Abiturnote*Geschlecht“ erweitert; eine Steigerung des adjustierten R^2 wird auch hier wieder beobachtet. Zwar erwies sich die Größe „Abiturnote“ in den beiden Index-Modellen bereits als signifikant, durch die Interaktion wird darüber hinaus erneut ein geschlechtsspezifisch höchst unterschiedliches Bild eröffnet. Während sich bei der Auswertung der normierten Erfolgsgröße 2 ein fast identisches Bild wie bei der Auswertung mit der „DNote“ zuvor zeigt, weist das „Erfolg 1“-Modell einen kleinen Unterschied auf. Während die Abiturnote der männlichen Masterstudierenden sehr klar den späteren Erfolg prognostiziert, verschwindet der erfolgsmindernde Effekt der bisherigen Modelle bei den Frauen. Es zeigt sich ein neutraler Zusammenhang; das heißt, bessere oder schlechtere Abiturnoten von Frauen geben keinerlei Prognosehinweis mehr in Bezug auf den Master. Da die verwendete Erfolgsgröße „Erfolg 1“ nicht durch lineare Interpolation und damit Normierung entsteht, ist sie

direkt mit der Erfolgsgröße „DNote“ und deren Ergebnis vergleichbar. Der Grund für den Ergebnisunterschied liegt demnach in der Hereinnahme der Credit Points-Variable, was ein Vergleich der durchschnittlich erreichten Punkte beweist. Weibliche Masterstudierende haben mit 26,22 Punkten in diesem Teilbereich mehr Erfolg aufzuweisen als männliche Studierende mit 23,67 Punkten, somit mildern sie ihren „Misserfolg“ im Vergleich zur „DNote“-Untersuchung ab und neutralisieren den Prognoseeffekt.

5.2 Auswertung des Gesetz-Erfolgsmodells

In einem zweiten Schritt werden nun die Berechnungen der Determinanten „DNote“, „Erfolg 1“ und „Erfolg 2“ wiederholt, dieses Mal aber unter Berücksichtigung der gesetzlichen Rahmenbedingungen in puncto Hochschulzulassung.

Das Hochschulrahmengesetz schränkt die zuvor im Gesamtmodell gewählten Kriterien auf Schulabschluss sowie bachelor- und berufsrelevante Leistungskriterien ein.¹⁶⁵ Vor diesem Hintergrund sind die sozialen Faktoren „Geschlecht“, „Sprache“ und „Alter“ nicht mehr haltbar, ebenso wie die nach Hochschulstandort beziehungsweise -typ unterscheidenden Größen „Bachelor WWU“ und „Bachelor BA/FH“. Auch die Berücksichtigung der Regelstudienzeit ist fraglich und erfolgt deshalb nicht mehr.¹⁶⁶ Für die Kriterien „Nebentätigkeit 0“ und „HSEngagement“ werden jedoch eindeutige berufserfahrungsbezogene Qualifikationsbezüge unterstellt,¹⁶⁷ so dass sie im Modell verbleiben. Die Ergebnisse dieser Untersuchung stellen sich in

¹⁶⁵ Siehe hierzu die Ausführungen in Abschnitt 3.2.

¹⁶⁶ Ob ein Studium über Regelstudienzeit die „für das Studium erforderliche Qualifikation“ (HRG §27, Absatz 1) einschränkt, ist zweifelhaft und wurde bereits ausführlich thematisiert. Einflussfaktoren, die zu einer (ungewollten) Verlängerung des Studiums führen, können privater und vom Studium losgelöster Natur sein und müssen sich nicht negativ in den Noten niederschlagen. Auch wenn die Ergebnisse der Korrelations- und Regressionsanalyse den negativen Einfluss, jedoch nicht signifikant, bestätigen, ist eine pauschale Aussortierung als diskriminierend und somit nicht rechtskonform einzuschätzen. Die eigentlichen Beweggründe könnten im Rahmen eines Motivationsschreibens oder Auswahlgesprächs eruiert werden, was aber nicht Gegenstand dieser Untersuchung ist.

¹⁶⁷ Auch bei nicht-fachbezogenen Nebentätigkeiten können positive Berufsqualifikationen wie Selbstständigkeit und Flexibilität erworben werden. Das Engagement an der Hochschule erfüllt diese Auflage ebenso und findet zusätzlich noch im fachbezogenen Kontext, zum Beispiel in den Fachschaftsresorts „Finanzen“ und „Öffentlichkeitsreferat“, statt. Die zugehörigen Hypothesen in Abschnitt 3.3 sa-

den Tabellen 30 und 31 dar. Besonders relevant für die Untersuchung ist der jeweilige direkte Vergleich mit dem zugehörigen vorangegangenen Gesamtmodell.

Modell	Erfolgsfaktoren (Gesetz): DNote	
Abhängige Variable	DNote	
Methode	OLS	
Abiturnote	0,17*	(0,09)
LK Wirtschaft	0,20	(0,13)
LK Mathematik	-0,26**	(0,11)
LK Englisch	-0,20**	(0,04)
Bachelornote	0,30***	(0,11)
HSEngagement	0,12	(0,12)
Praktikum 0	0,18	(0,13)
Praktikum 3	-0,14	(0,09)
Nebentätigkeit 0	-0,15	(0,10)
Ausbildung	-0,22**	(0,11)
F	3,09***	
R ²	0,24	
Adj. R ²	0,17	

N = 171; Beta-Koeffizienten, Standardfehler in Klammern; auf die im Master gewählten Studienschwerpunkte wurde kontrolliert; zweiseitiger Signifikanz-Test: *** p<0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1.

Tabelle 30: Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalyse für das Modell „Erfolgsfaktoren (Gesetz): DNote“

Im „DNote“-Modell ist „Abitur“ auch ohne geschlechtsspezifische Trennung von Anfang an signifikant, „Praktikum 3“ sowie „Nebentätigkeit 0“ sind es hingegen überhaupt nicht mehr. Im Vergleich der Faktorgewichtungen untereinander bleibt die Bachelornote der größte Einfluss, verliert jedoch relativ. Auch die Koeffizienten von „Leistungskurs Mathematik“, „Hochschulengagement“ und „Ausbildung“ werden geringer, bei gleichzeitigem Anstieg von „Abiturnote“, „Leistungskurs Wirtschaft“ und „Praktikum 0“. Das Abitur besitzt von allen signifikanten Größen den geringsten Wirkungsgrad.

hen zwar von einer starken positiven Auswirkung, besonders was Studieninhalte angeht, auf den Studienerfolg ab, dass jedoch eine praktische Qualifikation erworben wird, ist unstrittig.

Modell	Erfolgsfaktoren (Gesetz): Index			
Abhängige Variable	Erfolg 1		Erfolg 2	
Methode	OLS		OLS	
Abiturnote	-1,93***	(0,59)	-5,97**	(2,45)
LK Wirtschaft	-2,02***	(0,75)	-7,53**	(3,61)
LK Mathematik	1,64**	(0,66)	7,43**	(3,10)
LK Englisch	1,18*	(0,60)	4,84*	(2,54)
Bachelornote	-1,29**	(0,63)	-5,92**	(2,88)
HSEngagement	-0,98	(0,68)	-5,34*	(3,15)
Praktikum 0	-1,03	(0,76)	-4,39	(3,66)
Praktikum 3	1,00	(0,68)	4,36*	(2,52)
Nebentätigkeit 0	1,37**	(0,59)	5,81**	(2,59)
Ausbildung	2,05***	(0,71)	8,23***	(3,02)
F	5,30***		4,17***	
R ²	0,30		0,27	
Adj. R ²	0,24		0,20	

N = 171; Beta-Koeffizienten, Standardfehler in Klammern; auf die im Master gewählten Studienschwerpunkte wurde kontrolliert; zweiseitiger Signifikanz-Test: *** p < 0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1.

Tabelle 31: Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalysen für das Modell „Erfolgsfaktoren (Gesetz): Index“

Im Modell mit der Erfolgsvariable 1 verlieren „HSEngagement“ und „Praktikum 3“ ihre Signifikanz. Wie schon beim Gesamtmodell übt die Bachelornote nicht den größten Einfluss auf den Erfolg aus, sondern befindet sich im Mittelfeld. Als einzige signifikante Größe verschlechtert sie sich auch beim Signifikanzlevel; alle anderen Größen verbessern sich diesbezüglich. Insgesamt stellen „Ausbildung“, „Abitur“ sowie „LK Wirtschaft“ und „LK Mathematik“ die Faktoren mit den größten Wirkungskoeffizienten dar.

6. Diskussion, Limitationen und Ausblick

6.1 Diskussion

Die Auswertungen aller Einflussfaktoren in den drei Gesamtmodellen konnten abschließend den Großteil der Hypothesen bestätigen. Bei Variablen, welche verschiedene theoretische Wirkungsrichtungen zuließen, wurden mehrheitlich eindeutige, über die einzelnen Modelle beständige Ergebnisse geliefert. Klare positive Einflüsse auf den Erfolg im Masterstudium haben demnach die deutsche Muttersprache, Leistungskurse in Mathematik und Englisch, die Bachelornote und das Nichtwechseln der Hochschule zwischen Bachelor und Master. Des Weiteren wirken sich das Absolvieren von mehr als zwei Praktika, das Fehlen einer Tätigkeit neben dem Studium und eine fachbezogene Ausbildung erfolgssteigernd aus. Nur in den beiden Indexmodellen bestätigte sich die positive und – wie vorausgesagt – insgesamt schwache Wirkung der Abiturnote beziehungsweise der erfolgsmindernde Einfluss von Leistungskurs Wirtschaft und von Hochschulengagement. Die geschlechtsspezifische Aufspaltung der Abiturnote hinterließ ein für männliche Studierende positives und für weibliche Studierende eher negatives beziehungsweise neutrales Bild.

Für die gesetzeskonformen Erfolgsmodelle lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Verkleinerung der bisher untersuchten Regressionsmodelle um sechs Faktoren zunächst mit einer zwangsläufigen und erwartbaren Verringerung des Erklärungsgehalts einhergeht. Beim „DNote“-Modell bedeutet dies einen Rückgang des adjustierten R^2 um knapp 23%, bei den beiden Index-Modellen um rund 14% beziehungsweise 17%. Ebenso ist die bisher genutzte Interaktion, wegen des Ausschlusses der Geschlechter-Variable, nicht mehr möglich, was diesbezügliche Erkenntnisgewinne vollkommen ausschließt. Was bleibt, sind die einheitlichen Wirkungsrichtungen der Einflussfaktoren. Das heißt, die Hypothesen bestätigen sich, unabhängig von der Signifikanz, modellübergreifend in gleicher Weise. Als eindeutig signifikant und sich positiv auf den Studienerfolg auswirkend erweisen sich nun jedoch lediglich Bachelornote, Leistungskurse Mathematik und Englisch, eine fachbezogene Ausbildung und das in allen drei Modellen einheitliche Abitur. Der Leistungskurs Wirtschaft zeigt sich in den beiden Erfolgsmodellen als

negativ relevant. Hochschulengagement sowie das Absolvieren von drei oder mehr Praktika hingegen prognostizieren nun nur noch „Erfolg 2“ sicher. Von ursprünglich, Interaktion inklusive, neun (Modell „DNote“) beziehungsweise zwölf (Modelle „Erfolg 1“ und „Erfolg 2“) signifikanten Einflüssen verbleiben durch die gesetzeskonforme Anpassung der Kriterien lediglich fünf beziehungsweise sieben bestehen.

Wäre die logische Schlussfolgerung aus dem rechtlich herbeigeführten Erkenntnisverlust und den stellenweise unterschiedlichen Ergebnissen eine Forderung nach einer vollständigen Berücksichtigung aller im Gesamtmodell verwendeten Kriterien? Unter theoretischen Aspekten können die Ergebnisse von Bedeutung sein, für eine praktische Implementierung in die durchgeführten Auswahlprozesse der Hochschule eignen sich jedoch nicht alle Faktoren. Eine pauschale Diskriminierung nach geschlechtsspezifischen Aspekten würde nicht nur gegen das HRG verstoßen, sondern auch das Grundgesetz betreffen. Bei der Auswahl geeigneter Masterstudierender ist dieser Punkt aus Hochschulsicht ebenso wenig erstrebenswert wie die Einbeziehung sozialer Gesichtspunkte wie Familienstand, Beruf der Eltern oder Muttersprache. Hier muss klar zwischen wissenschaftlichem Interesse und praktischer Durchführbarkeit getrennt werden. Einzig der Muttersprachen-Aspekt findet indirekt einen Weg in das Verfahren, da ausländische Bewerber in der Regel einen Deutscheinstufungstest vorlegen müssen.

Von besonderer Bedeutung für eine anzustoßende Diskussion sind aber die Aspekte der unterschiedlichen Hochschultypen und des Hochschulwechslers beziehungsweise Nichtwechslers. Bevorzugende Zulassungsquoten oder -methoden für hochschuleigene Bachelorabsolventen beziehungsweise Ablehnungen von FH- und BA-Absolventen sind zwar gesetzlich derzeit nicht möglich und auch pauschal so nicht sinnvoll,¹⁶⁸ jedoch bestehen für die Universitäten heute bereits Möglichkeiten die Ausbildungsunterschiede differenziert in das eigene Auswahlverfahren einzubinden.¹⁶⁹ Die absolute Verwendung von Bachelorabschlussnoten, als Zulassungs-NC oder im Rahmen eines Scoring-Modells, würde wie bereits gezeigt die FH- und BA-

¹⁶⁸ Rindermann (2005: 128) hält beispielsweise länder- und schulspezifische Gewichtungen der Abiturnote bei der Auswahl für politisch nicht durchsetzbar; Abschlüsse der FH- und BA-Hochschultypen dürften sich analog dazu verhalten.

¹⁶⁹ Siehe hierzu und im Folgenden die Ausführungen und Ergebnisse in Kapitel I.

Absolventen verhältnismäßig besser stellen – ein Problem, das in der momentanen Zulassungspraxis bereits besteht (Dörnfelder 2010). Ein alleiniger oder kombinierter Rückgriff auf die Notenverteilung der jeweiligen Hochschule würde diese Ungleichbehandlung ausgleichen. So forderte beispielsweise die Universität Paderborn im Auswahlverfahren 2013 einen NC von 2,3 oder alternativ den Nachweis der Zugehörigkeit zu den besten 35 % des Jahrgangs (ECTS-Note B) ein (Universität Paderborn 2013). Somit würde auch dem eigenen Bachelornachwuchs der Zugang zum Master an derselben Universität, wie an der Universität Köln 2010 passiert (Dörnfelder 2010; Kufer 2010), nicht verwehrt. Eine Alternative, welche bereits Einzug in die Auswahlverfahren gefunden hat, liegt in Mindestanforderungen verschiedener inhaltlicher Grundlagen. Universitäten wie Köln oder auch Münster fordern beispielsweise eine Mindestanzahl an Credit Points für elementare Studieninhalte wie Volkswirtschaftslehre oder quantitative Methoden (Universität Köln 2014, Universität Münster 2013). Praxisorientiertere und stark spezialisierte Studiengänge an Fachhochschulen oder Berufsakademien fallen hierbei in der Regel ab. Sinn dieser Maßnahmen ist es nicht, diese Absolventen aus dem Master fernzuhalten, sondern eine bessere Vergleichbarkeit der Leistungen der unterschiedlichen Hochschultypen, welche zum jetzigen Zeitpunkt nicht vorhanden ist, zu erreichen. Die Ergebnisse zeigen: Studierende, die diese Hürden schaffen, haben keine Nachteile in Bezug auf ihren Masterstudienenerfolg zu befürchten. Eine Reformation des Hochschulrahmengesetzes, wie sie seit Jahren gefordert wird, würde solch indirekte Selektionsmethoden jedoch nicht mehr nötig werden lassen.

Ein effektives Auswahlverfahren auf Basis von Bewerbungsunterlagen, welches Zeit- und Aufwandsrestriktionen berücksichtigt, sollte dementsprechend die Größen Bachelornote, Leistungskurse Mathematik und Englisch, Absolvieren von mindestens drei Praktika, Ausbildung sowie Abitur berücksichtigen. Die einzelnen Gewichtungen können sich hierbei an den Koeffizienten orientieren. Dem Abitur ist dabei jedoch nicht mehr ein maßgeblicher Einfluss zuzuordnen, dieser liegt hier beim Bachelorabschluss. Auf indirektem Weg können Deutschkenntnisse bei ausländischen Bewerbern sowie Credit Points-Kriterien Eingang in das Verfahren finden und so an Bedeutung gewinnen. Die erfolgsmindernden Größen Leistungskurs Wirtschaft, Nichtnachgehen einer Nebentätigkeit und Hochschulengagement hingegen lassen sich nicht direkt über-

tragen. Pauschale Punktabzüge bei Vorhandensein beispielsweise eines Leistungskurses Wirtschaft wären fragwürdig und hätten bei Klagefällen wohl kaum Bestand. Bezüglich Nebentätigkeit und Hochschulengagement ließen sich jedoch Punktabstufungen einführen, welche je nach Tauglichkeit in Beziehung zu Zeitallokation, Praxiserfahrung, Studiumsübertragbarkeit, etc. in unterschiedlicher Höhe vorgenommen werden müssten.

Bei den Erfolgsgrößen erweist sich der zweite Index als besonders geeignet. Mit Ausnahme weniger Unterschiede weichen die Ergebnisse über die drei Erfolgsgrößen kaum ab. Aus Hochschulsicht wurde Erfolg jedoch über Note und Schnelligkeit des Studiums definiert, so dass die alleinige Betrachtung der Durchschnittsnote nicht ausreichend ist. Der Einfluss der Credit Points auf die Ergebnisunterschiede zwischen „DNote“- und Index-Modellen unterstreicht dies. Zwischen den beiden Indizes gilt, dass ersterer den aktuellen Jahrgang widerspiegelt, allgemeine jahrgangsübergreifende Aussagen jedoch in letzter Instanz nicht zulässt. Da in den nächsten Jahren noch gewichtige Veränderungen in der Heterogenität der Jahrgangszusammensetzungen zu erwarten sind, ist hier eine allgemeingültigere Erfolgsgröße wie „Erfolg 2“ geeigneter. Als Konsequenz aus der normierenden Konzeption von „Erfolg 2“ fallen die Ergebnisse in puncto Signifikanzen, Koeffizienten und Erklärungsgehalt geringer aus.

Der Erfolg jeder kriteriengeleiteten Auswahl hängt davon ab, ob Bachelor-Absolventen frühzeitig wissen (können), was bei der Master-Bewerbung und im nachfolgenden Studium erwartet wird. Nur so können verbesserte Interessensdeckung, geringere Abbruchquoten und höhere Studienleistungen erreicht werden (Hülder 2013). Um das Risiko adverser Selektionsprozesse zu verringern, müssten die besser informierten Marktteilnehmer sich bemühen, Informationsasymmetrien abzubauen („Signalling“), hier indem fähige Bewerber ihre höhere Eignung zu demonstrieren versuchen. Dabei muss erreicht werden, dass die Vorteile der Signalproduktion höher sind als ihre Kosten. Demnach gilt es (neben dem Informationsauftrag der Absolventen) für die Hochschulen, verbesserte Beratungsleistungen anzubieten und Auswahlkriterien frühzeitig und verlässlich zu kommunizieren (Schuler und Hell 2008: 11f.). Die Besonderheiten, welche bei der Entscheidung der ausgewählten Bewerber über eine Zu- oder Absage mit hineinspie-

len und welche nicht durchgehend auf dem fachlichen Profil der Hochschule basieren (Hasenberg et al. 2011; Stemmler 2005: 126), müssen in letzter Instanz ebenso Einzug in das Gesamtprojekt Masterzulassung finden.

Für Studierende gilt es, sich mit den Zulassungsvoraussetzungen des Masters auseinanderzusetzen, lange schon bevor sie den Bachelor abschließen. Je früher sie um die entscheidenden Kriterien wissen, umso eher können sie sich danach ausrichten und die eigenen Chancen auf zunächst Zulassungs- und später Studienerfolg erhöhen. Dabei sollte aber nicht aus den Augen verloren werden, dass der Master nur eine Zwischenstation auf dem Weg zum erfolgreichen Berufseinstieg ist. Aus reiner Karriere- beziehungsweise Erfolgsperspektive gilt es also stellenweise abzuwägen. Hierbei sind ebenso personalpolitische Aspekte und Implikationen von Bedeutung. Nach Merker (2009) liegen starke beziehungsweise moderate positive Zusammenhänge zwischen Studien-Abschlussnoten und Berufseinstiegserfolg beziehungsweise späterem Berufserfolg¹⁷⁰ vor. Des Weiteren zeigt er, dass durch Praktika gewonnene Arbeitserfahrung lediglich Einfluss auf den Berufseinstieg hat, sie jedoch im weiteren Verlauf an Bedeutung verliert. Außerdem wirkt sich ein Hochschulengagement, ähnlich wie beim Studium, nicht positiv auf Berufseinstieg und -verlauf aus. Dagegen hat das Abitur einen positiven Einfluss auf den Berufseinstieg (Vgl. zusätzlich Schuler 2006), dieser fällt aber wesentlich geringer aus als der Einfluss der Bachelornote. Es zeigen sich also deutliche Parallelen zwischen Erfolgskriterien von Master und Berufseinstieg. Für Studierende, eigentlich schon für angehende Abiturienten, bedeutet dies, sich frühzeitig durch Konzentration auf Schul- und Studienleistungen und praktische Erfahrungen zu konzentrieren. Gleichzeitig ist somit – aus reiner erfolgssteigernder Perspektive – von Nebentätigkeiten und Hochschulengagements abzuraten. Bei der Wahl zwischen einem Wechsel der Hochschule nach dem Bachelor muss jedoch individuell abgewogen werden; wobei die Ergebnisse im Hinblick auf den Mastererfolg für einen Verbleib am Hochschulort sprechen.

¹⁷⁰ Berufserfolg wird hier über Gehaltshöhe und Hierarchieebene gemessen.

6.2 Limitationen und Ausblick

Abgesehen von der allgemeinen Kritik an der Erfolgsfaktorenforschung (Fritz 2004; Nicolai und Kieser 2002) und der thematisch immanenten Diskussion über Notengebungsunterschiede im (Hoch-)Schulbereich (Heine 2006: 14ff.; Kersting 2005: 149; Rindermann 2005: 127), sind es vor allem die Limitationen der Datengrundlage beziehungsweise der untersuchten Modelle, welche abschließend zu diskutieren sind, um so Anregungen und Verbesserungen für mögliche weiterführende Forschungen erbringen zu können.

Die wesentliche Kritik fällt auf den Auswahl-Bias, der durch die Datenverwendung von a) sich an der untersuchten Hochschule im Rahmen der Selbstselektion bewerbenden und b) zugelassenen Kandidaten entsteht. Zur Erläuterung sei angeführt, dass zum einen Daten für Kontrollgruppen von Studierenden, die nicht das Auswahlverfahren durchlaufen haben beziehungsweise in diesem abgelehnt wurden und nicht oder an anderen Hochschulen studieren, nicht vorliegen und kaum zu beschaffen sind (Heine et al. 2006: 79). Der organisatorische Aufwand wäre enorm, die Herausgabe sensibler Persönlichkeitsdaten in dem Umfang unwahrscheinlich und die neu aufkommenden methodischen Probleme, zum Beispiel durch den Vergleich von unterschiedlichen Studienleistungen an unterschiedlichen Hochschulen, inhärent. In Anbetracht von Verfügbarkeit, Aufwand und Ertrag ist der Rückgriff auf einzelne ausgewählte Jahrgänge einer Hochschule somit sinnvoll und aufgrund der anhand von Zeugnissen abgesicherten Bewerbungsunterlagen beziehungsweise objektiven Prüfungsdaten verlässlicher als Umfragedaten früherer Studien. Außerdem ist die Aussagekraft der Ergebnisse für die Verbesserung der Organisation und Konzeption von Auswahlverfahren nicht signifikant eingeschränkt. Wenn auch kaum eine Aussage darüber gemacht werden kann, ob die abgelehnten Bewerber erfolgreicher gewesen wären, so können einerseits allgemeine Erfolgskriterien eines Studiums und andererseits die Tauglichkeit der Auswahlkriterien bei den eigenen Studierenden evaluiert und ex post verbessert werden. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund der Robustheit der Ergebnisse im Rahmen zahlreicher Regressionen und vorgeschalteter Analyseverfahren (siehe beispielswei-

se Korrelationen oder MANOVA-Schätzungen zur Erfassung signifikanter Unterschiede zwischen überdurchschnittlich und unterdurchschnittlich erfolgreichen Studierenden).

Basierend auf der Konstanz der Ergebnisse sind Implikationen für andere Hochschulen inbegriffen. Wie anfangs erwähnt, unterscheiden sich die bisherigen Zulassungsverfahren in Deutschland durch das Weglassen beziehungsweise Hereinnehmen einzelner Kriterien. Keine der Hochschulen fängt jedoch gerade erst an, ein Verfahren von Grund auf zu konzipieren, so dass der gesamte Vorgang zur Debatte stünde. Es geht letztlich vielmehr um ein „Feinschleifen“ bestehender Vorgänge und Kriterienkataloge. Hierbei geben die Ergebnisse einige potenziell wertvolle Hinweise.¹⁷¹

Eine kontinuierliche Ergänzung des Kriterienkatalogs durch weitere Faktoren im Rahmen zukünftiger Arbeiten kann den Erklärungsgehalt von Selektionsmodellen weiter steigern.¹⁷² Darüber hinaus ist die deutsche Hochschullandschaft Bologna induziert noch so stark im Wandel begriffen, dass in den nächsten Jahren weitere tiefgreifende Veränderungen zu erwarten sind, die sich nicht unwesentlich in den Erfolgskriterien niederschlagen könnten. Vor allem ist hier die Verschiebung der Zusammensetzung eines Masterjahrgangs zu nennen¹⁷³: Je mehr Absolventen sich bewerben,¹⁷⁴ umso enger rückt das zugelassene Feld leistungsmäßig zusammen, beziehungsweise auf der Notenskala nach oben.¹⁷⁵ Von diesem Trend profitieren gegebenenfalls

¹⁷¹ Siehe hierzu auch die Ausführungen und Ergebnisse in Kapitel I.

¹⁷² Mögliche weitere Faktoren: Akademischer Bildungsgrad der Eltern, Beziehungs- und Wohnsituation des Bewerbers (Jirjahn 2007); weitere Differenzierung von Schulabschlüssen (Hochschulreife, Fachhochschulreife, Mittlere Reife in Verbindung mit anschließender Ausbildung); Bachelorarbeitsnote; Anzahl der im Erstversuch nicht bestanden Klausuren; tiefergehende Untersuchung der Größen Praktikum und Nebentätigkeit (zum Beispiel anhand von Internationalität, DAX-Zugehörigkeit und Größe des Unternehmens, Tätigkeitsbereich, Aushilfsjob vs. studienbezogener Werkstudent; Erhebung der Praktika/Nebentätigkeiten während des Masterstudiums); differenzierte Erhebung von Auslandsaufenthalten und Punktwerten von Englischsprachtests.

¹⁷³ Siehe hierzu Kapitel I.4.

¹⁷⁴ An der WWU Münster wurden stetig steigende Bewerberzahlen notiert: +28% (von 2010 auf 2011), +15% (von 2011 auf 2012).

¹⁷⁵ Diese Entwicklung könnte nebenbei die Bedeutung von degressiv wachsenden Zusammenhängen zwischen Einfluss- und Erfolgsvariable wachsen lassen. Je höher das Feld qualifiziert ist, desto mehr nehmen Einflusseffekte nach oben hin ab.

besonders Bachelorstudierende von Fachhochschulen und Berufsakademien, so dass ihr Anteil am Masterjahrgang zunehmen wird.¹⁷⁶

Neben einer stetig steigenden Bewerberanzahl aus dem Ausland (DAAD 2013) und anderer Studiengänge, wie zum Beispiel Wirtschaftsinformatik, Mathematik, Wirtschaftspsychologie, sind es aber vor allem Interessenten aus der Praxis, die nach dem Bachelorabschluss für einige Jahre in die Wirtschaft gegangen sind und nun den Master absolvieren wollen. Ein so gebildeter neuer Einflussfaktor wäre aus theoretischer und praktischer Perspektive interessant zu untersuchen. Für einen positiven Einfluss spräche, dass diese Bewerber, ähnlich wie beim Faktor „Ausbildung“, jahrelange praktische Erfahrung, Selbstständigkeit im Handeln und teilweise sogar Budget- und Führungsverantwortung mitbrächten. Dies könnte sich dementsprechend auf das Bearbeiten von Fallstudien und ein gezieltes Zeitmanagement beispielsweise bei der Klausurvorbereitung auswirken. Negativ könnten sich die Abstinenz vom Studienbetrieb und wissenschaftlichem Arbeiten bemerkbar machen.

Zusätzlich an Bedeutung für die Auswahl von Bewerbern wirtschaftswissenschaftlicher Masterstudiengänge, und damit auch die Auswertung ihres Erfolgs, werden aller Voraussicht nach „Studierfähigkeitstests“ gewinnen.¹⁷⁷ Sowohl die langjährigen Erfahrungen im US-amerikanischen Hochschulsystem (beispielsweise beim „Graduate Management Admission Test“) und durch Studien nachgewiesene Validität (Kuncel, Credé und Thomas 2007; Heine et al. 2006: 22f.) als auch die standardisierte, zentralisierte Erhebung¹⁷⁸ und die juristische Sicherheit begünstigen deren Einbindung in ein Auswahlverfahren. Eine anschließende Untersuchung könnte die hier untersuchten Faktoren einem Studierfähigkeitstest gegenüberstellen und die jeweiligen Erklärungsgehalte beziehungsweise Korrelationen untereinander vergleichen (Hell,

¹⁷⁶ Ob dann der in den Hypothesen prognostizierte negative Einfluss von Nicht-Universitätsabschlüssen immer noch neutral ausfällt, bleibt zu beobachten.

¹⁷⁷ Für einen Überblick siehe Merker (2009: 89ff.).

¹⁷⁸ Der GMAT wird beispielsweise zentral in mehreren deutschen Großstädten geprüft. Ähnlich wie bei einem „Test of English as a Foreign Language“, legt der Kandidat die Klausur einmalig ab und bewirbt sich dann übergreifend bei allen Universitäten. Je einheitlicher solch eine Fähigkeitstestetablierung in Deutschland stattfindet, umso geringer ist der Aufwand für Studierende und Hochschule. Die Universität Hamburg hat jedoch bereits einen eigenen Test (TM-WISO) konzipiert, welcher von der Universität Köln bereits übernommen wurde, eine gewisse sich noch einstellende Heterogenität ist also zu erwarten (ITB Consulting GmbH 2014).

Trapmann und Schuler 2008: 46ff.). Substituierend oder ergänzend wäre im Anschluss eine Kombination von Test und den hier untersuchten Faktoren denkbar,¹⁷⁹ um aus Perspektive der auswählenden Hochschule, bei gleichzeitig verringertem Erhebungsaufwand, auf diese Weise die prognostische Validität in Bezug auf den zukünftigen Studienerfolg maßgeblich zu steigern (Rindermann und Oubaid 1999: 181). Zuletzt ist eine quantitative beziehungsweise qualitative Analyse von Arbeitszeugnissen beziehungsweise Motivationsschreiben im Hinblick auf den Studienerfolg eine Möglichkeit, zur Verfügung stehende qualitative Informationen aus den Masterbewerbungsunterlagen einzubeziehen.¹⁸⁰

¹⁷⁹ Trost (2005b: 141) empfiehlt beispielsweise in erster Instanz die Auswahl nach der Kombination Abiturnote und Studierfähigkeitstest (siehe hierzu auch Dlugosch 2005); Greiff (2006: 340) verweist dabei auf eine 2-zu-1-Gewichtung. Siehe hierzu auch die Diskussion im Kapitel I.5 dieser Arbeit.

¹⁸⁰ Schmitt (2005: 123) spricht sich allerdings aufgrund fehlender Authentizitätsprüfung sowie Validitätserfahrungswerte gegen diese Methode aus. Die Möglichkeit der zusätzlichen Ergänzung durch Auswahlinterviews besteht, jedoch sind die Anforderungen an solche Verfahren, damit sie ein objektives und rechtlich verteidigungsfähiges Ergebnis sicherstellen können, sehr hoch und der Prognoseeinfluss verhältnismäßig gering. Ebenso lassen zeitliche und personelle Restriktionen der Auswahlverfahren Hochschulen eher von dieser Maßnahme absehen (Hell, Trapmann und Schuler 2008: 49; Heine et al. 2006: 25ff.).

7. Fazit

Abschließend lässt sich festhalten, dass die in der bisherigen Literatur diskutierten Einflussgrößen wie Abiturnoten, Leistungskurswahlen, Praktika oder Nebentätigkeiten eine gute Grundlage für die Konzeption von Auswahlverfahren bieten, jedoch standardmäßig ergänzt werden sollten um masterspezifische Faktoren – nicht nur um Bachelornoten, sondern auch um „Rahmenbedingungen“ wie einen Wechsel des Hochschulorts und -typs. Zudem gilt, dass auswahlrelevante Faktoren einfach und schnell erfassbar und auswertbar sowie anhand offizieller Dokumente objektiv nachvollziehbar sein sollten. Für Hochschulen, aber auch für Studierende, ergeben sich mithin – angesichts des anhaltenden Wandels in der Bologna-Prozess induzierten Hochschul-landschaft – Ansätze, um die eigene Ausrichtung auf Festlegung und Förderung gefragter Kompetenzen zu fokussieren.

8. Literatur

- Akerlof, G. (1970): The Market for “Lemons” – Quality Uncertainty and the Market Mechanism, *The Quarterly Journal of Economics*, 84 (3): 488-500.
- Baron-Boldt, J., Schuler, H. und Funke, N. (1988): Prädiktive Validität von Schulabschlussnoten – Eine Metaanalyse, *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2 (2): 79-90.
- Blüthmann, I., Lepa, S. und Thiel, F. (2008): Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen – Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 11 (3): 406-429.
- Brandstätter, H. und Farthofer, A. (2003a): Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg, *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 47 (3): 134-145.
- Brandstätter, H. und Farthofer, A. (2003b): Erste Prüfungen – Weiterer Studienerfolg, *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50 (1): 58-70.
- Brandstätter, H., Grillich, L. und Farthofer, A. (2006): Prognose des Studienabbruchs, *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38 (3): 121-131.
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (2011): Bildungsinländer 2011 – Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung, Bonn 2011, http://daad.de/imperia/md/content/presse/bildungsinlaender_2011_neu.pdf.
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (2013): Wissenschaft weltweit – Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland, Bielefeld 2013.
- Daniel, H.-D. (1996): Korrelate der Fachstudiendauer von Betriebswirten – Ergebnisse einer Absolventenbefragung an der Universität Mannheim, *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, Ergänzungsheft 1: 95-116.

- Deidesheimer Kreis (1997): Hochschulzulassung und Studieneignungstests – Studienfeldbezogene Verfahren zur Feststellung der Eignung für Numerus-clausus- und andere Studiengänge, Göttingen 1997.
- Dell'mour, R. und Landler, F. (2002): Akademische Grade zwischen Traum und Wirklichkeit – Einflussfaktoren auf den Studienerfolg, Wien 2002.
- Deutscher Hochschulverband (2009): Resolution Bologna 2.0, 13.10.2009, <http://www.hochschulverband.de/cms1/690.html>.
- Dlugosch, S. (2005): Prognose von Studienerfolg – Dargestellt am Beispiel des Auswahlverfahrens der Bucerius Law School, Aachen 2005.
- Dörnfelder, A. (2010): Das Master-Desaster – Wenn der Abschluss an der Top-Uni zum Nachteil wird, Handelsblatt, 26.08.2010, <http://www.handelsblatt.com/politik/nachrichten/das-master-desaster-wenn-der-abschluss-an-der-top-uni-zum-nachteil-wird;2642789;0>.
- Erdel, B. (2010): Welche Determinanten beeinflussen den Studienerfolg? – Eine empirische Analyse zum Studienerfolg der ersten Kohorte der Bachelorstudenten in der Assessmentphase am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Bericht 2010-2, Nürnberg 2010.
- Fries, M. (2002): Abitur und Studienerfolg – Welchen „Wert“ hat das Abitur für ein erfolgreiches Studium?, Beiträge zur Hochschulforschung, 24 (1): 30-51.
- Fritz, W. (2004): Die Erfolgsfaktorenforschung – Ein Misserfolg?, Die Betriebswirtschaft, 64 (5): 623-625.
- Gillmann, B. (2011): Bachelor-Absolventen enttäuschen die Wirtschaft, Handelsblatt, 18.01.2011, <http://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/dihk-umfrage-bachelor-absolventen-enttaeuschen-die-wirtschaft-seite-all/3766598-all.html>.
- Greiff, S. (2006): Prädiktoren des Studienerfolgs – Vorhersagekraft, geschlechtsspezifische Validität und Fairness, Duisburg 2006.

- Hasenberg, S., Schmidt-Atzert, L., Stemmler, G. und Kohlhaas, G. (2011): Empirische Kenntnisse zum Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium – Welche Motive sind für die Wahl eines Masterstudiums entscheidend?, *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33 (3): 40-60.
- Heine, C., Briedis, K., Didi, H.-J., Haase, K. und Trost, G. (2006): Bestandsaufnahme von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern, Hannover 2006, http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200603.pdf.
- Heine, C., Woisch, A. und Ortenburger, A. (2011): Studierende im Fokus, Briedis, K., Heine, C., Konegen-Grenier, C. und Schröder, A.-K. (Hrsg.): *Mit dem Bachelor in den Beruf – Arbeitsmarktbefähigung und Akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen*, Essen 2011: 25-52.
- Hell, B., Trapmann, S. und Schuler, H. (2008): Synopse der Hohenheimer Metaanalysen zur Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs und Implikationen für die Auswahl- und Beratungspraxis, Schuler, H. und Hell, B. (Hrsg.): *Studierendenauswahl und Studienentscheidung*, Göttingen u.a. 2008: 43-54.
- Hermann, T. (1997): *Hochschulentwicklung*, Heidelberg 1997.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. und Besuch, G. (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen – Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/2008, HIS: Projektbericht, Hannover 2009.
- Heublein, U., Sommer, D. und Weitz, B. (2009): Studienverlauf im Ausländerstudium – Eine Untersuchung an vier ausgewählten Hochschulen, HIS: Projektbericht, Hannover 2009.
- Hornke, L. und Zimmerhofer, A. (2005): Profilbildung von Hochschulen und Studierenden als Aufgabe der Studierendenauswahl, *Psychologische Rundschau*, 56 (2): 146-148.

- Hülдер, J. (2013): Chaos zwischen Bachelor und Master, Wirtschaftswoche, 23.07.2013, <http://www.wiwo.de/erfolg/campus-mba/huerden-im-studium-chaos-zwischen-bachelor-und-master/8531418.html>.
- ITB Consulting GmbH (2014): Über den TM-WISO, <http://www.tm-wiso.de/de/faq.aspx>.
- Jäger, R. (2005): Zur Auswahl von Studierenden – einige Gedanken und Bedenken, Psychologische Rundschau, 56 (2): 144-146.
- Jensen, M. und Meckling, W. (1976), Theory of the Firm – Managerial Behavior, Agency Costs and Ownership Structure, Journal of Financial Economics, 3 (4): 305-360.
- Jirjahn, U. (2007): Welche Faktoren beeinflussen den Erfolg im wirtschaftswissenschaftlichen Studium?, zfbf, 59 (3): 286-313.
- Kersting, M. (2005): Beratung und Auswahl von Studierenden – Ziele und Methoden, Psychologische Rundschau, 56 (2): 149-150.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2013): Übersicht Hochschulgesetze, <http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/uebersicht-hochschulgesetze.html>.
- Konegen-Grenier, C., Placke, B. und Stangl, T. (2011): Unternehmen im Fokus, Briedis, K., Heine, C., Konegen-Grenier, C. und Schröder, A.-K. (Hrsg.): Mit dem Bachelor in den Beruf – Arbeitsmarktbefähigung und Akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen, Essen 2011: 83-114.
- Krempkow, R. (2008): Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit – Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen, die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung, 11 (1): 91-107.
- Kufer, C. (2010): Studentenzorn in Köln – Mit Note 2 zu schlecht, Spiegel Online, 16.08.2010, <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,711579,00.html>.

- Kuncel, N., Credé, M. und Thomas, L. (2007): A Meta-Analysis of the Predictive Validity of the Graduate Management Admission Test (GMAT) and Undergraduate Grade Point Average (UGPA) for Graduate Student Academic Performance, *Academy of Management Learning und Education*, 6 (1): 51-68.
- Leffers, J. (2010): Uni Chaos – Gericht durchlöchert die Master-Sperre, *Spiegel Online*, 18.11.2010, <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/uni-chaos-gericht-durchloechert-die-master-sperre-a-729727.html>.
- Lüpke-Narberhaus, F. (2011): Urteil zur Master-Zulassung – Die Qual der Auswahl, *Spiegel Online*, 22.12.2011, <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/urteil-zur-master-zulassung-die-qual-der-auswahl-a-805455.html>.
- Meinefeld, W. (1998): Studienbedingungen und Studienerfolg an der Technischen Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, *Forschungsbericht Institut für Soziologie*, Erlangen 1998.
- Merker, L. (2009): Engagement, Studienerfolg und Berufserfolg – Eine Untersuchung über Zusammenhänge im Lebenslauf von Absolventen der Betriebswirtschaftslehre an der Universität Bayreuth, Bayreuth 2009.
- Moosbrugger, H. und Jonkisz, E. (2005): Studierendenauswahl durch die Hochschulen – rechtliche Grundlagen, empirische Studien und aktueller Stand, *Arbeiten aus dem Institut für Psychologie der J. W. Goethe-Universität*, Heft 1: 1-20.
- Moosbrugger, H. und Reiß, S. (2005): Determinanten von Studiendauer und Studienerfolg im Diplomstudiengang Psychologie – Eine Absolventenstudie, *Zeitschrift für Evaluation*, 4 (2): 177-194.
- Mosler, K. und Savine, A. (2004a): Studienaufbau und Studienerfolg von Kölner Volks- und Betriebswirten im Grundstudium, *Diskussionsbeiträge zur Statistik und Ökonometrie – Seminar für Wirtschafts- und Sozialstatistik Universität zu Köln*, Nr. 1/04.

- Mosler, K. und Savine, A. (2004b): Studienaufbau und Studienerfolg von Kölner Volks- und Betriebswirten im Hauptstudium, Diskussionsbeiträge zur Statistik und Ökonometrie – Seminar für Wirtschafts- und Sozialstatistik Universität zu Köln, Nr. 2/04.
- Nagy, G. (2006): Berufliche Interessen, kognitive und fachgebundene Kompetenzen – Ihre Bedeutung für die Studienfachwahl und die Bewährung im Studium, Dissertation im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin, Berlin 2006.
- Nicolai, A. und Kieser, A. (2002): Trotz eklatanter Erfolgslosigkeit – Die Erfolgsfaktorenforschung weiter auf Erfolgskurs, *Die Betriebswirtschaft*, 62 (6): 579-596.
- Reissert, R. (1991): Fachstudiendauer – Ist das Problem schon fixiert, welche Handlungsmöglichkeiten gibt es?, Webler, W.-D. und Otto, H.-U. (Hrsg.): *Der Ort der Lehre in der Hochschule*, Weinheim 1991: 29-60.
- Richter, A. (2006): Intertemporal Consistency of Predictors of Student Performance – Evidence from a Business Administration Program, *Journal of Education for Business*, 82 (2): 88-93.
- Rindermann, H. (2005): Für ein bundesweites Auswahlverfahren von Studienanfängern über Fähigkeitsmessung, *Psychologische Rundschau*, 56 (2): 127-129.
- Rindermann, H. und Oubaid, V. (1999): Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs, *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 20 (3): 172-191.
- Schmitt, M. (2005): Auswahl von Studierenden – Historie, Zweck und Aufbau des Diskussionsforums, *Psychologische Rundschau*, 56 (2): 123-124.
- Schröder-Gronostay, M. (1999): Studienabbruch – Zusammenfassung des Forschungsstandes, Schröder-Gronostay, M. und Daniel, H.-D. (Hrsg.): *Studienerfolg und Studienabbruch – Beiträge aus Forschung und Praxis*, Luchterhand 1999: 209-240.
- Schuler, H. (2006): Noten als Prädiktoren von Studien- und Berufserfolg, Rost, H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, Weinheim 2006: 535-541.

- Schuler, H. und Hell, B. (2008): Studierendenauswahl und Studienentscheidung aus eignungsdiagnostischer Sicht, Schuler, H. und Hell, B. (Hrsg.): Studierendenauswahl und Studienentscheidung, Göttingen u.a. 2008: 11-17.
- Schwenke, P. (2009): Ansturm auf die Masterplätze, Die Zeit, 06.10.2009, <http://www.zeit.de/campus/2009/06/master?page=all>.
- Schwirten, C. (2000): Stellenwert und Kriterien der Studentenauswahl an US-Hochschulen, Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Ergänzungsheft 3: 37-56.
- Steinbacher, R. (2011): Klagen von Studenten – Zulassung zum Master-Studium gerichtlich erkämpft, Süddeutsche Zeitung, 11.07.2011, <http://www.sueddeutsche.de/karriere/klagen-von-studenten-zulassung-zum-master-studium-gerichtlich-erkaempft-1.1118556>.
- Stemmler, G. (2005): Studierendenauswahl durch Hochschulen – Ungewisser Nutzen, Psychologische Rundschau, 56 (2): 125-127.
- Steyer, R., Yousfi, S. und Würfel, K. (2005): Prädiktion von Studienerfolg – Der Zusammenhang zwischen Schul- und Studiennoten im Diplomstudiengang Psychologie, Psychologische Rundschau, 56 (2): 129-131.
- Stiglitz, J. (2000): The Contributions of the Economics of Information to Twentieth Century Economics, The Quarterly Journal of Economics, 115 (4): 1441-1478.
- Trapmann, S. (2008): Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose – Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs, Stuttgart 2008.
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S. und Schuler, H. (2007): Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – Ergebnisse einer Metaanalyse, Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21 (1): 11-27.
- Trost, G. (2005a): Studierendenauswahl durch die Hochschulen – Welche Verfahren kommen prinzipiell in Betracht, welche nicht?, Psychologische Rundschau, 56 (2): 138-140.

- Trost, G. (2005b): Studierendenauswahl durch die Hochschulen – Welche Schritte sind zu tun?, *Psychologische Rundschau*, 56 (2): 140-142.
- Universität Köln (2014): Zugangsvoraussetzungen: MSC Business Administration, http://www.wiso.uni-koeln.de/master_business.html?&L=1%20AND%201%3D1--#c20980.
- Universität Münster (2013): Zugangs- und Zulassungsordnung für den Masterstudiengang Betriebswirtschaftslehre an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 3. Mai 2013, http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/ab_uni/ab2013/ausgabe13/beitrag_01.pdf.
- Universität Paderborn (2013): Studiengang-Details Master Betriebswirtschaftslehre, <http://www.uni-paderborn.de/studium/studienangebot/details/betriebswirtschaftslehre-master/>.
- Wenzig, K. und Bacher, J. (2003): Determinanten des Studienverlaufs – Was beeinflusst den Studienverlauf an der WiSo-Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg?, *Arbeits- und Diskussionspapiere 2003-3*, Nürnberg 2003.
- Wittenberg, R. (2005): Einflussgrößen auf Studienerfolg, Stellensuche und Einkommen von Sozialwissenschaftlern – Ausgewählte Ergebnisse der vierten Umfrage unter Absolventen des Studiengangs Sozialwissenschaften an der Universität Erlangen-Nürnberg, *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 28 (2): 250-269.
- Wurst, L. (2012): Alle wollen Master werden, *Handelsblatt*, 31.07.2012, Nr. 146: 26.
- Zimmerhofer, A. und Trost, G. (2008): Auswahl- und Feststellungsverfahren in Deutschland – Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, Schuler, H. und Hell, B. (Hrsg.): *Studierendenauswahl und Studienentscheidung*, Göttingen u.a. 2008: 32-42.

