



Lehrstuhl Markt und Konsum
Prof. Dr. Ursula Hansen

**Lehr- und
Forschungsbericht**

Markus F. Langer, Frank Ziegele und Thorsten Hennig-Thurau

**Hochschulbindung - Entwicklung eines theoretischen
Modells, empirische Überprüfung und Ableitung von
Handlungsempfehlungen für die Hochschulpraxis**

Abschlussbericht zum Kooperationsprojekt Hochschulbindung
(Projektsupervision: Prof. Dr. Ursula Hansen)

in Kooperation mit:



Centrum für Hochschulentwicklung
Gütersloh

Nr. 48

Hannover, April 2001

„Our discussions have now come full circle. We end where we started, with the educational goal of higher education. We hope that we do so with a deeper appreciation not only of the educational character of student leaving but also of how a commitment to that goal directs our actions on behalf of the students we serve. The goal of enhanced student retention is merely the vehicle to that more important goal.“ (Vincent Tinto 1993, S. 190).

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	I
Abbildungsverzeichnis	III
Tabellenverzeichnis.....	V
1 Das Projekt Hochschulbindung.....	1
1.1 Projekthintergrund	1
1.2 Zusammenfassung	2
1.3 Allgemeine, praktische Schlussfolgerungen.....	4
1.4 Berichtsstruktur	6
2 Das Konzept der Hochschulbindung.....	8
2.1 Problemstellung und Zielsetzung	8
2.2 Theoretische Grundlagen.....	13
2.3 Modell- und Hypothesenformulierung	19
2.3.1 Variablen des Modells der Hochschulbindung.....	19
2.3.2 Hypothesensystem über die Beziehungen im Hochschulbindungsmodell	27
2.4 Das vollständige Modell der Hochschulbindung.....	30
3 Die Ergebnisse der Hochschulbindungsstudie.....	32
3.1 Design der Studie.....	32
3.2 Modell- und Hypothesenüberprüfung	39
3.3 Ein Typologierungsansatz der Exmatrikulierten	48
3.3.1 Grundgedanke und Methodik	48
3.3.2 Ergebnisse.....	49

3.3.3	Beschreibung der Exmatrikulantentypen	53
3.3.4	Bedeutung der Exmatrikulantentypologie für das Bindungsmanagement	60
3.4	Ergebnisse im Hinblick auf die Alumni-Aktivitäten von Hochschulen	62
4	Das Hochschulbindungsmanagement.....	64
4.1	Die Rahmenbedingungen	64
4.2	Der Managementprozess der Hochschulbindung	65
5	Fazit.....	73
6	Anhang	75
	Literaturverzeichnis	75
	Vorträge und Veröffentlichungen aus dem Projekt	78
	Original-Fragebogen.....	79
	Modifizierter Fragebogen für den Folgeinsatz	85

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bedeutung des Studierenden für die Hochschule.....	9
Abbildung 2: Zielgruppe der Hochschulbindung	11
Abbildung 3: Die Beziehungsqualität als Determinante der Hochschulbindung	27
Abbildung 4: Externe Commitments als Determinanten des emotionalen Commitments	29
Abbildung 5: Die Integration des Studierenden als Determinante des emotionalen Commitment	30
Abbildung 6: Das vollständige Modell der Hochschulbindung	31
Abbildung 7: Befragte nach Hochschule.....	32
Abbildung 8: Befragte nach Exmatrikulationsgrund.....	33
Abbildung 9: Befragte nach Fächergruppen.....	34
Abbildung 10: Modellüberprüfung für die Gesamtstichprobe	40
Abbildung 11: Modellüberprüfung für die Teilstichprobe Universitäten	45
Abbildung 12: Modellüberprüfung für die Teilstichprobe Fachhochschulen	46
Abbildung 13: Typologierungsansatz der Exmatrikulierten.....	50
Abbildung 14: Bindungsintentionen nach Typen.....	51
Abbildung 15: Modellüberprüfung für die "Gebundenen Examinierten"	54
Abbildung 16: Modellüberprüfung für die "Ungebundenen Examinierten"	56
Abbildung 17: Modellüberprüfung für die "Gebundenen Wechsler/Abbrecher".....	58
Abbildung 18: Modellüberprüfung für die "Ungebundenen Wechsler/Abbrecher".....	59
Abbildung 19: Modellüberprüfung Alumnibindung	62
Abbildung 20: Bindungsmanagement I - Planung und Diagnose	66
Abbildung 21: Bindungsmanagement II - Kommunikation, Aktivierung, Priorisierung.....	67
Abbildung 22: Entscheidungsportfolio I - Determinanten der Hochschulbindung	69
Abbildung 23: Entscheidungsportfolio II - Determinanten der Qualität der Lehre	70
Abbildung 24: Entscheidungsportfolio III - Determinanten der Lehrangebotsbeurteilung	71

Abbildung 25: Bindungsmanagement III - Maßnahmenentwicklung,
Umsetzung, Controlling.....72

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gesamteffekte der Determinanten auf die Hochschulbindung nach Hochschultyp	47
Tabelle 2: Gesamteffekte der Determinanten auf die Hochschulbindung nach Exmatrikulationstypen.....	61
Tabelle 3: Normatives Hochschulbindungsportfolio.....	65

1 Das Projekt Hochschulbindung

1.1 Projekthintergrund

Der vorliegende Bericht dokumentiert die Ergebnisse eines Kooperationsprojektes von muk - Lehrstuhl Marketing I: Markt und Konsum an der Universität Hannover und des CHE Centrum für Hochschulentwicklung in Gütersloh. Das Projekt begann Mitte 1997 und wurde im Jahr 2000 abgeschlossen. Es gliederte sich in zwei Teilprojekte: eine Vorstudie und die empirische Hauptuntersuchung.

Im Rahmen der Vorstudie wurde eine umfangreiche Exploration betrieben (Hansen, Langer 1998). In dieser Phase fokussierte das Projekt noch auf Fragen des Studienabbruchs. Schnell wurde jedoch deutlich, dass die Diskussion um den Studienabbruch die eigentliche Problemlage der Hochschulen auf einen einzigen Teilaspekt reduziert. Die umfangreiche Recherche im Rahmen der Vorstudie (Expertengespräche, schriftliche Befragungen, Literaturrecherche) machte schnell deutlich, dass Studienabbrüche Teil einer umfassenderen Problemlage sind: Auch Studierende haben teilweise eine Distanz zu „ihrer“ Hochschule. Es gibt Absolventen, die ebenso wie Studienabbrecher sämtliche Kontakte zu "ihrer" Hochschule abbrechen. Diese unterschiedlichen Phänomene sind Ausdruck eines bestimmten Ausmaßes an „Hochschulbindung“.

Deshalb wurde das Untersuchungsziel erweitert. Ziel des Projektes war mithin nicht "nur" die Erklärung des Phänomens Studienabbruch (welches zudem bereits in einer Vielzahl von HIS-Studien untersucht ist, z.B. Lewin 1995), sondern die Entwicklung eines Modells, welches die Determinanten von Hochschulbindung als einem umfassenderen Konstrukt erklären kann. Dies beinhaltet eine Erweiterung der Untersuchung über das Studienende hinaus. Zielgruppe der Untersuchung sind folglich alle Exmatrikulierten einer Hochschule. Neben theoretischen Arbeiten aus der Studienabbruchsforschung, insbesondere US-amerikanische Student-Retention-Modelle (vor allem Tinto 1975 und 1993), wurden deshalb auch Kundenbindungsmodelle des Marketing und hier vornehmlich des Relationship-Marketing (insbesondere Henning-Thurau, Klee 1997) adaptiert. Es entstand ein Modell, welches über das Studienende hinaus die Entstehung von Hochschulbindung beschreibt sowie wertvolle Hinweise auf die Determinanten der Hochschulbindung liefert und in Verbindung mit der empirischen Überprüfung somit eine Basis für einen neuen Managementansatz an Hochschulen darstellt.

Das im Vorblatt abgedruckte Zitat von Vincent Tinto soll es deutlich machen: Es ist nicht zuletzt das Bildungsziel, welches auch dieser Arbeit als übergeordnete Zielgröße zu Grunde liegt. Mitnichten geht es also darum, lediglich ökonomische Zielgrößen zu fördern, sondern diese werden als Vorbedingung für das Erreichen der Bildungsziele angesehen und insoweit als wichtig erachtet. Über allem aber steht nach wie vor der Bildungsauftrag der Hochschulen. Deshalb wird die Problematik eines Bindungskonzeptes innerhalb eines auf Freiheit und Selbstbestimmung beruhenden Hochschulsystems an anderer Stelle in diesem Bericht noch einmal aufgegriffen werden.

Dieser Bericht richtet sich vornehmlich an interessierte Praktiker in Hochschulen, die an dem hier verfolgten Hochschulbindungskonzept interessiert sind. Darüber hinaus legt er selbstverständlich auch die theoretischen Grundlagen offen, wobei sich an dieser Stelle auf das Wesentliche beschränkt werden wird, d.h. es werden die zentralen theoretischen Konzepte angesprochen und erläutert werden. Anhand der angegebenen Literaturstellen ist es zudem möglich, mehr über die theoretischen Hintergründe zu erfahren. Zudem wird im Verlaufe des nächsten Jahres mit der Dissertation von Herrn Dipl.-Ök. Markus F. Langer eine umfangreichere und detailliertere Arbeit zu den theoretischen Grundlagen verfügbar sein.

1.2 Zusammenfassung

Das Hochschulsystem ist in Bewegung geraten. Nicht zuletzt auf Grund der angespannten Lage der öffentlichen Haushalte setzen erneut Reformbemühungen ein, welche von einzelnen Bundesländern und von besonders betroffenen respektive engagierten Hochschulen getragen werden. Dabei ist zu beobachten, dass immer mehr Hochschulen sich als Dienstleister in Sachen Lehre bzw. Forschung verstehen. Diese Sichtweise rückt die Nachfrager nach Leistungen der Hochschulen, d.h. Gesellschaft, Unternehmen, Studierende und Alumni, in das Zentrum des Hochschulmanagements. Hochschulen stehen vor der Aufgabe, sich mit ihren Angeboten zu profilieren und dabei auf die Bedürfnisse der Nachfrager einzugehen.

Das Projekt Hochschulbindung stellt dabei insbesondere auf die Stakeholder der Studierenden und der Alumni ab. Studierende sind in leistungsorientierten Mittelzuweisungssystemen sozusagen das Kapital der Hochschulen. Ähnliches gilt für Alumni, die den Hochschulen über das Studium hinaus attraktive Kooperations- und Finanzierungsmöglichkeiten eröffnen. Sie zu binden, ohne dabei die Freiheit der Studierenden einzuschränken, ist damit eine vorrangige Aufgabe des Hochschulmarketing.

Dieses Projekt befasst sich unter Berücksichtigung von Erkenntnissen der Studienabbruchsforschung und des Relationship-Marketing mit der Identifikation der Determinanten der Hochschulbindung. Im Rahmen des Projektes wurde an zwei Universitäten und fünf Fachhochschulen in Norddeutschland eine Befragung aller Exmatrikulierten der beteiligten Hochschulen des Sommersemesters 1998 durchgeführt. Der Rücklauf der schriftlichen Befragung lag bei über 20%, so dass für die Überprüfung des zu Grunde gelegten Modells mehr als 1700 auswertbare Fragebögen zur Verfügung standen.

Das Modell der Hochschulbindung begreift die Beziehungsqualität zwischen Studierenden respektive Alumni auf der einen und der Hochschule auf der anderen Seite als zentrale Determinante der Hochschulbindung. Die Beziehungsqualität selbst ist ein komplexes Konstrukt, welches aus den interdependenten Komponenten Qualität der Lehre, Vertrauen und Commitment besteht. Unter Adaption des gerade im angloamerikanischen Raum weit verbreiteten Drop-Out-Modells von Tinto werden die Integration des Studierenden in das System der Hochschule sowie dessen externe Commitments als weitere, die Hochschulbindung indirekt erklärende, Determinanten in das Modell integriert.

Mittels Lisrel wurde eine Kausalanalyse durchgeführt, die das theoretische Modell weitestgehend bestätigt. Die Güte des Modells ist angesichts seiner Komplexität als hervorragend einzustufen. Die Ergebnisse machen vor allem eines deutlich: Die Qualität der Lehre ist die zentrale Determinante der Hochschulbindung. Als zweite Komponente der Beziehungsqualität ist es vor allem das emotionale Commitment zur Institution, welches einen signifikanten Einfluss auf die Hochschulbindung hat. Das Vertrauen in die Hochschulangehörigen übt einen vergleichsweise geringen und lediglich indirekten Einfluss auf die Hochschulbindung aus. Die Ergebnisse zeigen zudem eine hohe Bedeutung der Integration der Studierenden in das akademische System der Hochschule für die Herausbildung eines emotionalen Commitment zur Institution. In Hinblick auf das emotionale Commitment wirken sich außeruniversitäre Aktivitäten negativ aus, während ein Commitment zur Familie offensichtlich stabilisierende Wirkung hat. Kognitive Commitments mit dem Ergebnis einer erzwungenen („kalten“) Bindung haben dagegen auf die Intentionen negative Auswirkungen. Mittels dieser Erkenntnisse lassen sich nun wiederum die Determinanten hinsichtlich ihrer Relevanz in eine Rangfolge bringen. Neben dieser Priorisierung entsprechend der Relevanz für die Hochschulbindung lassen sich aus den Ergebnissen zudem die betreffenden Leistungsdefizite der Hochschule identifizieren und somit einem Maßnahmeneinsatz zugänglich machen.

Weiterhin erbrachte eine Diskriminanzanalyse die wenig überraschende Erkenntnis, dass ein Rückschluss von Intentionen auf das tatsächliche Verhalten nur begrenzt möglich ist. Auf der anderen Seite lieferte diese Analyse wertvolle Einsichten in das Mobilisierungspotenzial für bspw. Alumniaktivitäten sowie Erkenntnisse über die Verantwortlichkeiten für Studienabbrüche und Hochschulwechsel. So wurde ein Teil der mit Examen Exmatrikulierten anhand der Bindungsintentionen als Abbrecher bzw. Wechsler eingestuft. Auf Grund dieser Tatsache kann davon ausgegangen werden, dass diese Gruppe unter anderen äußeren Rahmenbedingungen u.U. auch das Studium abgebrochen hätte, vor allem aber, dass sie Alumniaktivitäten nur schwer zugänglich ist. Interessant ist weiterhin die Gruppe derer, die de facto das Studium abgebrochen oder die Hochschule gewechselt hat, jedoch anhand der Intentionen als examiniert eingestuft wird. Bei dieser Gruppe lässt sich nachweisen, dass diese vor allem auf Grund objektiver und außerhalb der Verantwortung der Hochschule liegender Gründe das Studium abgebrochen bzw. die Hochschule gewechselt hat.

Insgesamt ergeben sich für das Management der Hochschulbindung aus diesem Projekt heraus wertvolle Hinweise auf Ursachen mangelnder Bindung, auf mögliche Ansatzpunkte für Bindungskonzepte sowie auf gefährdete Zielgruppen innerhalb der Studierendenschaft. Ein systematisches Management der Hochschulbindung im hier beschriebenen Sinne wird derzeit an einer der beteiligten Hochschulen implementiert, d.h. das Ziel der Hochschulbindung soll systematisch im Zielkatalog der Hochschule verankert werden und die Erreichung dieses Ziels durch die Bereitstellung von Mitteln im Rahmen von Zielvereinbarungen gefördert werden. Nicht zuletzt diese Entwicklung kann als ein Indiz für die Aktualität und Relevanz des Themas sowie die Notwendigkeit einschlägiger Forschung gesehen werden.

1.3 Allgemeine, praktische Schlussfolgerungen

Die Analyse der Hochschulbindung ist zuvorderst ein Ansatz, der für die einzelne Hochschule die Konzeption eines individuellen Bindungsmanagements ermöglicht. Hier liegt der wesentliche praktische Verwendungszweck. Die bisher erhobene Stichprobe an verschiedenen Universitäten und Fachhochschulen lässt jedoch auch allgemeine Schlussfolgerungen zu. Diese sind natürlich nicht repräsentativ für alle deutschen Hochschulen. Dennoch erweisen sich bestimmte allgemeine Ergebnisse als relativ stabil und können daher allgemein dargestellt werden. Diese in den folgenden Kapiteln abgeleiteten Ergebnisse werden hier vorab thesenartig zusammengefasst.

1. Wenn eine Hochschule ihre Studierenden an sich binden will, sollte sie dies vor allem über die Förderung der Qualität der Lehre tun. Dabei haben sich die Ausgestaltung des Lehrangebotes und die Betreuung der Studierenden durch die Professoren und Mitarbeiter der Hochschule als die für die Bindung entscheidenden Determinanten der Lehrqualität erwiesen.
2. Eine Verbesserung der Qualität der Lehre alleine reicht jedoch nicht aus. Sie sollte durch den Aufbau einer emotionalen Bindung flankiert werden. Ansatzpunkte sind in diesem Kontext verstärkte Angebote extracurricularer Veranstaltungen, die Förderung studentischer Initiativen sowie die breite Einbindung der Studierenden in Lehre und Forschung, also insgesamt eine Integration Studierenden ins akademische System der Hochschule.
3. Die genannten Maßnahmen zur akademischen Integration sind im Sinne des Bindungsziels wirksamer als eine soziale Integration über Hochschulsport, Feten u.ä. Diese Differenzierung gilt allerdings für Fachhochschulen in stärkerem Maße als für Universitäten.
4. Die Rangfolge in der Bedeutung der einzelnen Determinanten der Hochschulbindung ist über Universitäten und Fachhochschulen insgesamt stabil. Das Kausalmodell erbringt damit unabhängig vom Hochschultyp stabile Ergebnisse. Lediglich die Stärke der kausalen Beziehungen variieren.
5. Es gibt das Phänomen der „kalten Bindung“: Absolventen und auch schon Studierende gehen emotional zu ihrer Hochschule auf Distanz, mangels Alternativen und angesichts hoher persönlicher Kosten eines Hochschulwechsels führen sie aber das Studium zu Ende. Solche Studenten sind aber beispielsweise für Alumni-Aktivitäten verloren. Diese Gruppe ist in folgendem Zusammenhang von Bedeutung: Die zunehmende Differenzierung und Spezialisierung von Studiengängen, gerade bei Fachhochschulen, erschwert den Hochschulwechsel. Wenn solche neuen Studiengänge nicht eine entsprechende Qualität der Lehre aufweisen, wird das Phänomen der „kalten Bindung“ erheblich zunehmen. Diese Form von Bindung muss negativ beurteilt werden.
6. Die Variable des Goal Commitment zeigt: Hochschulen können nicht jeden binden. Bei mangelnder Disposition der Studierenden sollte auf Bindungsanstrengungen verzichtet werden. Dies würde vor allem dafür sprechen, neue Formen des Hochschulzugangs zu finden, bei denen u.a. Aspekte des Goal Commitments (die Erreichung dessen, was man sich vornimmt) zum Kriterium der Zulassung gemacht werden.

7. Emotionale Bindungen zur Familie bzw. Bindungen zur Berufstätigkeit sind kein Widerspruch zur Hochschulbindung. Diese so genannten Externen Commitments bleiben ohne signifikante Auswirkungen auf die Hochschulbindung. Eine Bindungsstrategie der Hochschule ist daher keineswegs eine Abschottung der Studierenden gegen Außeneinflüsse. Im Gegensatz dazu wirkt allerdings ein hohes Maß an außeruniversitären Aktivitäten auf Seiten der Studierenden dem Aufbau Emotionalen Commitments und damit auch der Hochschulbindung entgegen.
8. Hochschulbindung äußert sich zum einen in Verhalten (Abschluss, Wechsel, Abbruch), zum anderen in Einstellungen gegenüber der Hochschule (Weiterempfehlung, Wiederwahl, Wille zum Kontakthalten). Die beiden Aspekte sind aber nicht deckungsgleich: Es gibt Abbrecher, die ihre Hochschule weiterempfehlen würden, und Absolventen, die mit ihrer Hochschule nichts mehr zu tun haben wollen. Die Hochschule muss die Gruppen und ihren Umfang identifizieren, um ihr Bindungsproblem adäquat erfassen zu können. In der Stichprobe gehen 20 Prozent vor dem Examen; eine negative Einstellung zu ihrer Hochschule haben aber 42 Prozent.
9. Bindungsmanagement muss zielgruppenbezogen erfolgen. Als vorrangige Zielgruppen kommen die "ungebundenen Wechsler/Abbrecher", also die Abbrecher und Wechsler, die auch negative Intentionen aufweisen (in der Stichprobe 14 Prozent), und die „ungebundenen Examinierten“ in Frage, d.h. die Absolventen mit negativer Einstellung zur Hochschule (28 Prozent). Damit stehen diejenigen im Vordergrund, die die Hochschule entweder durch faktischen Abgang oder durch innerliche Distanzierung „verliert“. In der Stichprobe sind dies immerhin über 40 Prozent aller Exmatrikulierten. Für die ungebundenen Examinierten bietet vor allem die Qualität der Lehre einen guten Ansatzpunkt.
10. Für die Bereitschaft, sich als Alumni für die Hochschule zu engagieren, ist das Emotionale Commitment relativ bedeutender als die Qualität der Lehre. Sollte diese Zielsetzung im Vordergrund stehen, ändern sich entsprechend die Handlungsempfehlungen. Mit dem Bindungsmanagement kann während des Studiums der Grundstein für erfolgreiche Alumni-Arbeit gelegt werden.

1.4 Berichtsstruktur

Der Bericht gliedert sich wie folgt: In einem ersten Abschnitt werden die theoretischen Grundlagen des Projektes dargelegt und die Determinanten der Hochschulbindung in einem Gesamtmodell verortet sowie die Operationalisierung der verwendeten Konstrukte offen ge-

legt. Im nächsten Abschnitt werden dann die Ergebnisse der empirischen Studie dargestellt. Hier geht es zum einen um die Offenlegung der verwendeten Methoden, zum anderen um die Prüfung des theoretisch entwickelten Modells mittels der Kausalanalyse. Über dieses Grundmodell hinaus werden differenzierende Analysen nach Hochschultyp durchgeführt und diskutiert. Es folgt die Entwicklung einer Typologie von Exmatrikulierten im vorstehend beschriebenen Sinne. Weitere Kausalmodellierungen machen die Relevanz dieses Ansatzes zusätzlich deutlich. Weiterhin wird zusätzlich zu diesem generellen Modell noch einmal die Relevanz der Ergebnisse für ein erfolgreiches Alumni-Management anhand eines weiteren Kausalmodells belegt. Es schließt sich ein weiterer Abschnitt an, welcher sich mit der Skizze eines Hochschulbindungsmanagements befasst. Im Anhang ist die zentrale Literatur zu diesem Thema verzeichnet. Zudem findet sich dort sowohl der Originalfragebogen als auch ein modifizierter Fragebogen, wie er für den zukünftigen Einsatz des Instrumentes vorgeschlagen wird.

2 Das Konzept der Hochschulbindung

2.1 Problemstellung und Zielsetzung

Wie eingangs erwähnt, war es ein Ergebnis der Vorstudie, dass Studierende häufig bereits während des Studiums "innerlich kündigen" und den Kontakt zu ihrer Hochschule auf ein Minimum reduzieren. Dieses Phänomen betrifft gleichermaßen sowohl Abbrecher und Hochschulwechsler als auch Absolventen der jeweiligen Hochschule. Damit war die Frage aufgeworfen, wie Studierende an ihre Hochschule und/oder ihren Fachbereich während des Studiums und darüber hinaus gebunden werden können, was sowohl inhaltlich als auch bezüglich der Zielgruppe über die Frage nach den Ursachen des Studienabbruchs hinausgeht.

Seine Berechtigung findet dieser Wunsch nach Bindung von Studierenden an die Hochschule in der Bedeutung und dem Wert, den der Studierende respektive der Alumni für die Hochschule darstellt (vgl. Abb. 1).

a) Der Studierende als Co-Produzent

Folgt man Erkenntnissen des Dienstleistungsmarketing, so stellt der Studierende für die Hochschule den so genannten externen Faktor dar, welcher typischerweise in Dienstleistungsprozesse integriert ist und durch seine Person die Qualität der Dienstleistungen mitbestimmt. Konkret sind die Studierenden in zweierlei Hinsicht in die Hochschulen integriert. Durch ihre Teilnahme an und ihre Beiträge in Lehrveranstaltungen sind die Studierenden mit ihren eigenen Fähigkeiten maßgeblich mit für den Erfolg der Lehre, d.h. die Lehrqualität, verantwortlich. Weiterhin beteiligen sie sich als studentische oder wissenschaftliche Hilfskräfte und im Rahmen ihrer eigenen wissenschaftlichen Arbeit (z.B. Diplomarbeiten) auch an der "Produktion" von Forschung und sind somit mitverantwortlich für die Forschungsqualität einer Hochschule. Es ist ein elementares Hochschulziel, geeignete Co-Produzenten zu binden.

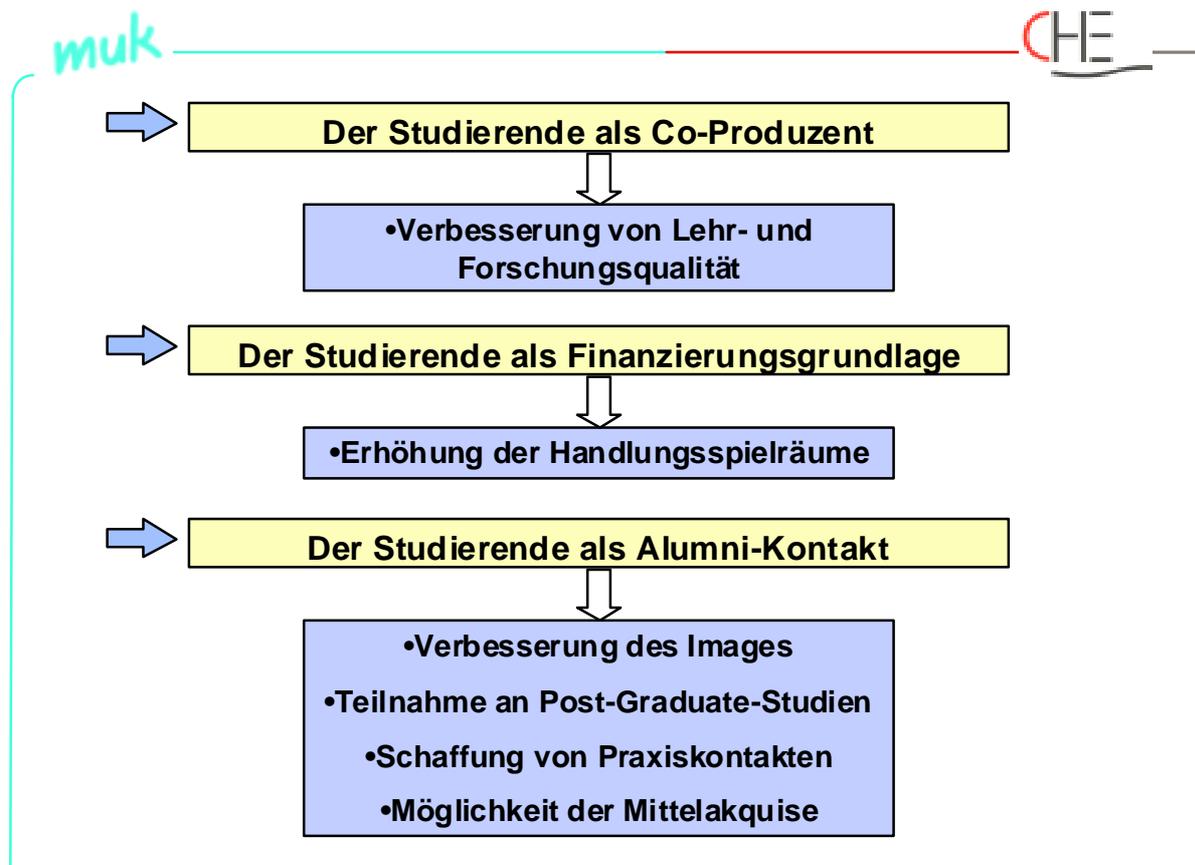
b) Der Studierende als Finanzierungsgrundlage

Für private Hochschulen mit ihren Studiengebühren ist es unmittelbar einsichtig, dass Studierende die Finanzierungsgrundlage darstellen. Gleiches lässt sich aber auch für öffentliche Hochschulen geltend machen. Ob im Rahmen der bisherigen Mittelverteilung oder im Zusammenhang mit leistungsorientierten Mittelzuweisungssystemen sind die Studierenden die

Grundlage für die Bestimmung der einer Hochschule zur Verfügung stehenden Mittel. Darüber hinaus kann im hier verfolgten Relationship-Marketing-Ansatz auch davon ausgegangen werden, dass im Laufe eines Relationship-Lebenszyklusses Kostenreduktionen an den Hochschulen stattfinden.

c) Der Studierende als Alumni-Kontakt

Auch über das Studieneende hinaus ist der Studierende - jetzt Alumni - für die Hochschulen wertvoll, was seinen Ausdruck in den neuerdings zu verzeichnenden Aktivitäten der Hochschulen mit Blick auf Alumnis findet. Zum einen prägen die Alumni einer Hochschule ganz wesentlich deren Image. Zum anderen stellen sie die für Hochschulen so wichtigen Praxiskontakte (z.B. für Praktika, Gastvorträge, Stellenvermittlung) dar bzw. her. Sie sind außerdem Zielgruppe von Postgraduate-Studienangeboten und eine potenzielle Quelle für zukünftige Mittelakquise, sei es in Form der Einwerbung von Drittmittelprojekten oder in der Form des Fundraising.



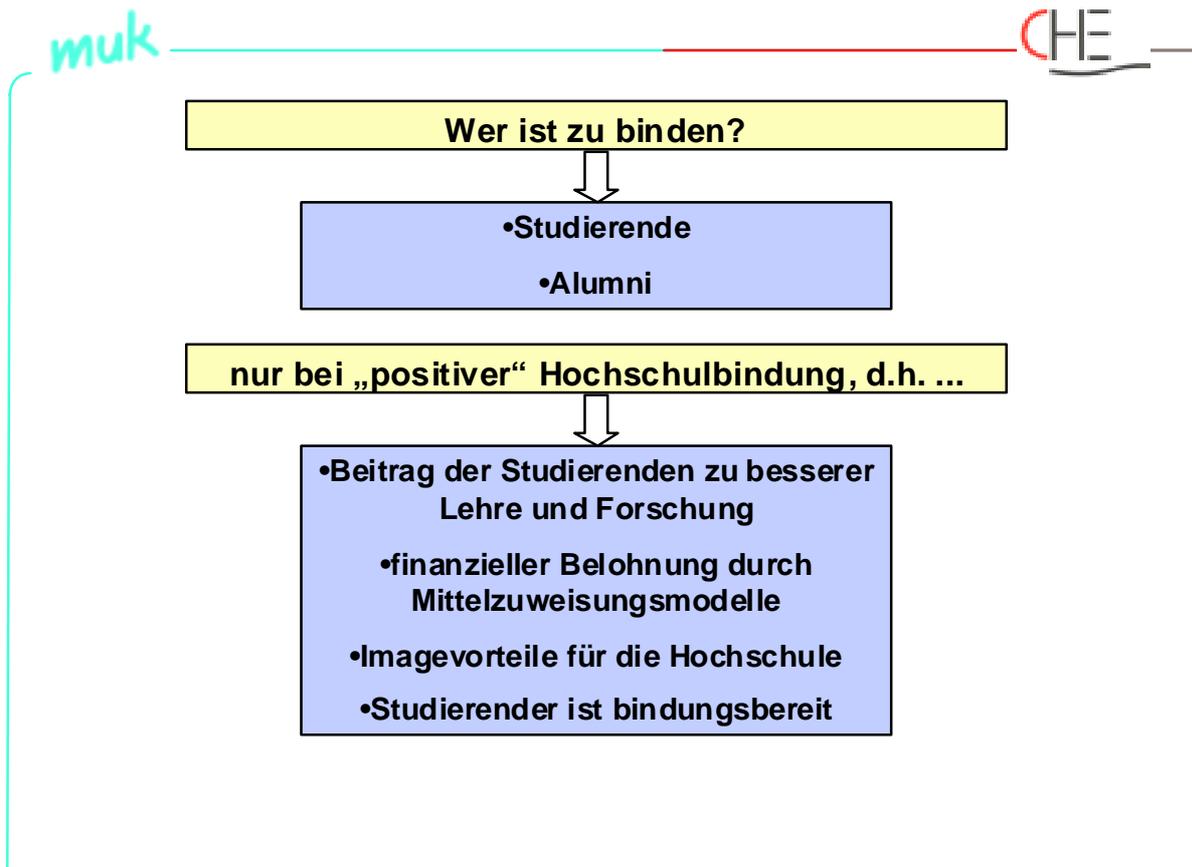
© Lehrstuhl Marketing I, Universität Hannover und Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh

Abbildung 1: Bedeutung des Studierenden für die Hochschule.

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Bindung von Studierenden respektive Alumni an die Hochschule eine wichtige und vorrangige Aufgabe der Hochschulen darstellt, wollen sie langfristig im Wettbewerb mit anderen Hochschulen bestehen. Das Bindungsziel kann zu einem wichtigen Profilelement im Leitbild einer Hochschule werden.

Abbildung 2 verdeutlicht noch einmal die Zielgruppen der Hochschulbindung. Es geht, folgt man den vorstehenden Überlegungen, sowohl um die derzeitigen Studierenden (mit dem Ziel einer Reduktion von Abbrüchen und Hochschulwechsel) als auch um die Alumni (mit dem Ziel der Kontakterhaltung nach Studienende). Allerdings gilt es hier in zweierlei Hinsicht Einschränkungen vorzunehmen.

Erstens kann es nicht darum gehen, jeden Studierenden unabhängig von seinen persönlichen Fähigkeiten an die Hochschule zu binden. Fehlt der Beitrag des Studierenden zu einer guten Lehr- und Forschungsqualität oder gibt es ein Missverhältnis zwischen den Bindungskosten (z.B. Betreuungskosten) und den Mittelzuweisungen, so muss ein Hochschulbindungskonzept auch offen sein für die gezielte Auflösung der Bindung. Dies kann zum einen bedeuten, den Studierenden andere Perspektiven (z.B. eine andere Hochschulform oder eine Ausbildung) aufzuzeigen. Es sollte aber vor allem bedeuten, und auch dieses fällt unter Hochschulbindung, ggf. gemeinsam mit den betroffenen Studierenden nach anderen, besser geeigneteren Studiengängen an derselben Hochschule zu suchen. Auch nicht jeder Alumni ist für die Hochschule gleich attraktiv. Imagevorteile für die Hochschule bei Kontakterhaltung ist das Mindeste, was hier zu erwarten wäre. Darüber hinaus ist eine Segmentierung der Alumni vor dem Hintergrund der Ziele der Hochschule und der beruflichen Position der Alumni denkbar.



© Lehrstuhl Marketing I, Universität Hannover und Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh

Abbildung 2: Zielgruppe der Hochschulbindung

Zweitens, und dies erscheint uns ein wichtiger Punkt zu sein, muss der Studierende von sich aus bindungsbereit sein. Schon die Ergebnisse der Vorstudie haben gezeigt, dass seitens der Lehrenden an Hochschulen, insbesondere aber auch seitens der in der Studienberatung tätigen Personen, Vorbehalte gegenüber einer Bindung von Studierenden bestehen. Im Hintergrund wirkt dabei die Vorstellung, jeder Studierende müsse im Rahmen seiner persönlichen sowie fachlichen Entwicklung zumindest einmal im Verlaufe seines Studiums Studienort und Hochschule wechseln. Die damit assoziierten positiven Effekte liegen insbesondere in dem Erwerb zusätzlicher sozialer Kompetenzen, einer Ausweitung fachlicher Kompetenzen durch den Kontakt mit anderen Lehrmeinungen sowie eine gestärkte Unabhängigkeit und Urteilsfähigkeit der Studierenden.

Dies ist zum einen richtig, zielt es doch auf wesentliche Komponenten der Anforderungen an Hochschulabsolventen wie z.B. Flexibilität, Eigeninitiative oder Durchsetzungsfähigkeit. Zum anderen läuft diese Normvorstellung jedoch den Interessen breiter Teile der Studierendenschaft zuwider. Mittlerweile stellt dieser „ideale Studierende“ nur noch ein kleines Segment aller Studierenden dar. Darüber hinaus gibt es eine Vielfalt von Studienbiografien, bei

denen ähnliche Schlüsselqualifikationen beispielsweise auch über parallele Berufstätigkeit oder Praktika erworben werden. Gefragt nach den Entscheidungskriterien bei der Wahl der Hochschule finden sich zudem, im Allgemeinen noch vor fachlichen Kriterien, Aspekte, die in erster Linie das soziale und gesellschaftliche Umfeld tangieren. Dies sind unter anderem familiäre Bindungen an bestimmte Orte bzw. Regionen aber auch die wahrgenommene Attraktivität der jeweiligen Hochschulstadt. Weiterhin können auch fachliche Aspekte dafür verantwortlich sein, dass ein Hochschulwechsel von einem Studierenden als nachteilig empfunden und deshalb nicht gewünscht wird. Derartige fachliche Aspekte kommen umso mehr zum Tragen, je mehr die Spezialisierung der Hochschulen und die Diversifizierung ihrer Studiengänge fortschreitet. Wie die Ergebnisse der diese Arbeit begleitenden Befragung zeigen, ist der Anteil der Studierenden, der planmäßig die Hochschule wechselt, beinahe vernachlässigbar gering. Umgekehrt bedeutet dies, es gibt einen Teil von Studierenden, der die Hochschule verlässt, ohne dies eigentlich zu wollen, erzwungen lediglich durch in der Verantwortung der Hochschule liegende Ursachen.

Insgesamt lautet die Schlussfolgerung: Ein Bindungsmanagement ist notwendig, darf aber erwünschte Flexibilität durch Hochschulwechsel nicht blockieren. Es muss daher auf die Gruppe der Studierenden ausgerichtet sein, bei denen das Verlassen der Hochschule nicht auf rationaler Karriereplanung beruht. Das Management darf selbstverständlich keine Hürden aufbauen, die Entwicklungen wie der Modularisierung des Studiums und der damit verbundenen Inanspruchnahme von Leistungen unterschiedlicher Bildungsinstitutionen entgegen stehen.

Über diese Argumente hinaus stellt sich zudem noch die Frage, ob durch Hochschulbindungsansätze die auf Artikel 5 Abs. 3 Satz 1 des Grundgesetzes basierenden Grundrechte auf die Freiheit von Kunst, Wissenschaft, Forschung, Lehre und Studium berührt werden. Im Hochschulrahmengesetz heißt es zur Freiheit des Studiums: „Die Freiheit des Studiums umfasst, unbeschadet der Studien- und Prüfungsordnungen, insbesondere die freie Wahl von Lehrveranstaltungen, das Recht, innerhalb eines Studiengangs Schwerpunkte nach eigener Wahl zu bestimmen, sowie die Erarbeitung und Äußerung wissenschaftlicher und künstlerischer Meinungen.“ (§4 Abs. 4 Satz 1 HRG) Eine Verletzung dieser einschlägigen gesetzlichen Vorschriften liegt nur dann vor, wenn tatsächlich Studierende an einer Umsetzung ihrer eigenen Bildungslebensplanung im vorstehend skizzierten Sinne gehindert werden. Dieses ist weder Ziel noch Zweck von Hochschulbindung, selbige zielt lediglich auf den Teil der Studierenden,

die grundsätzlich auch bindungsbereit- bzw. willig sind. Eine Einschränkung von Grundrechten der Studierenden liegt folglich nicht vor.

Folgt man diesen Überlegungen, stellt sich die Frage nach geeigneten Konzepten zur Hochschulbindung, was zum einen eine Definition von Hochschulbindung erfordert, aber vor allem ein theoretisches Rahmenkonzept, aus welchem sich die Determinanten von Hochschulbindung ableiten lassen. Unter Berücksichtigung der vorstehenden Überlegungen gilt es, sowohl Marketingansätze als auch Ansätze der klassischen Student-Retention-Forschung zu integrieren. Zu diesem Zweck werden im folgenden Abschnitt die theoretischen Grundlagen dargestellt, um auf dieser Basis dann das Modell der Hochschulbindung zu entwickeln.

2.2 Theoretische Grundlagen

Drei theoretische Ansätze liegen dem hier zu entwickelnden Modell der Hochschulbindung zu Grunde: Ein dienstleistungstheoretischer, der des Relationship-Marketing sowie das Drop-Out-Modell von Tinto. Die Ansätze sollen hier kurz vor dem Untersuchungshintergrund dargestellt werden:

a) Die Hochschule als Dienstleister

Die Diskussion um den Wandel unserer Gesellschaft zur Dienstleistungsgesellschaft ist an den Hochschulen nicht spurlos vorübergegangen. Die Forderung, die Hochschule zu einem Dienstleister aus- oder umzubauen, ist immer häufiger zu hören (vgl. z.B. Hansen 1998 oder Müller-Böling 1994 und 2000 in Deutschland oder Zammuto/Keaveney/O'Connor 1996 in den USA). Begründen lässt sich diese Forderung mit dem Charakter von Dienstleistungen, wie er in der Literatur zum Dienstleistungsmarketing beschrieben wird:

- Dienstleistungen sind erstens immateriell, d.h. das Produkt Dienstleistung, an der Hochschule die Forschung im Sinne der Produktion von Wissen und Erkenntnisfortschritt sowie die Lehre im Sinne der Produktion von Bildung, ist nicht greifbar. (Es sei denn in Form von Berichten, Aufsätzen etc.)
- Weiterhin haben Dienstleistungen einen hohen Anteil von Erfahrungs- und Vertrauensqualitäten, d.h. die Qualität von Dienstleistungen ist in der Regel a priori nicht messbar. So kann beispielsweise ein Studierender erst im Verlaufe bzw. nach Abschluss seines Studiums die Qualität eben jenes Studiums mehr oder weniger vollständig beurteilen. Bis dahin

und mitunter auch danach ist er darauf angewiesen, der Hochschule Vertrauen in dem Sinne entgegenzubringen, dass diese die richtigen Inhalte, Fähigkeiten usw. vermittelt.

- Zudem benötigen Dienstleistungen einen so genannten externen Faktor, hier den Studierenden, der sich an der Produktion des Gutes, hier Bildung, beteiligt und dessen Qualität wesentlich mitbestimmt. Nur bei einem bestimmten Minimum an Vorbildung und grundlegenden Fähigkeiten können die Hochschulen die Studienanfänger zu Absolventen weiterbilden.

Unterschiede zum privatwirtschaftlichen Dienstleistungssektor ergeben sich insbesondere aus dem Bildungsauftrag der Hochschule. Unterschiedliche Anspruchsgruppen (z.B. die Gesellschaft im Allgemeinen oder Arbeitgeber) formulieren eigene Anforderungen hinsichtlich der Forschung und Lehre (vgl. Hansen, Hennig-Thurau und Langer 1998). Das bedeutet, dass die Hochschule sich nicht nur an den Wünschen ihrer Kunden im engeren Sinne (Studierende, Drittmittelgeber) orientieren kann, sondern dass durch die Interessen der gesellschaftlichen Anspruchsgruppen ein Rahmen (der Bildungsauftrag) definiert wird, innerhalb dessen der Hochschule die Ausgestaltung ihrer Tätigkeit obliegt. In einer analogen Situation befinden sich beispielsweise Beratungsgesellschaften, die im Rahmen ihrer Dienstleistungstätigkeit insbesondere durch rechtliche Rahmenbedingungen in ihrer Kundenorientierung beschränkt sind. Diese Einschränkungen stehen einer Interpretation der Hochschule als Dienstleister nicht entgegen, sind jedoch im weiteren Verlauf der Forschungsarbeiten, insbesondere jedoch der Entwicklung von Managementkonzepten, zu berücksichtigen.

b) Relationship-Marketing und seine Bedeutung für die Hochschulbindung

Weiterhin ist für das Modell das Relationship-Marketing und hier vor allem das Relationship Quality Modell von Hennig-Thurau/Klee (1997) von zentraler Bedeutung. Es soll deshalb an dieser Stelle in seinen Grundzügen wiedergegeben werden.

Das Konzept der Kundenbindung steht im Mittelpunkt des Relationship-Marketing. Konsequenterweise wurden die Determinanten der Bindung intensiv untersucht. Während frühere Untersuchungen stark auf Konstrukte wie Kundenzufriedenheit und Service-Qualität fokussierten, ist heute die „Relationship Quality“ das zentrale Konstrukt in der Literatur zum Relationship-Marketing (Smith 1998). Dennoch gibt es bisher keinen Konsens über die Konzeptualisierung des Konstruktes der Relationship Quality. Einigkeit besteht lediglich bezüglich der Tatsache, dass die Relationship Quality aus verschiedenen, allerdings miteinander verbunde-

nen Dimensionen besteht. (Dorsch, Swanson, and Kelley 1998). Von Crosby et al. (1990) wurden Kundenzufriedenheit und Vertrauen als Dimensionen der Relationship Quality vorgeschlagen, Dwyer und Oh (1987) zogen Zufriedenheit, Vertrauen und Opportunismus heran während Kumar, Scheer und Steenkamp (1995) Konflikte, Vertrauen, Commitment, den Willen zum Investment in die Beziehung und die Erwartung von Kontinuität als Elemente der Relationship Quality ansahen.

Aufbauend auf diesen Ansätzen, wählten Hennig-Thurau und Klee (1997) einen integrativ orientierten Ansatz und kombinierten diese Konzepte mit den zentralen Variablen der Theorie von Morgan und Hunt (1994). Hennig-Thurau und Klees Modell des Relationship Quality Konstruktes beinhaltet drei Komponenten: die durch den Kunden wahrgenommene Service-Qualität (ein stabiles und einstellungsähnliches Konstrukt, resultierend aus den vorhergehenden Zufriedenheits- und Unzufriedenheitserfahrungen des Kunden), das Vertrauen des Kunden in den Beziehungspartner und das Commitment des Kunden gegenüber dem Partner. In deren Modell wird davon ausgegangen, dass die Service-Qualität sowohl auf Vertrauen als auch auf Commitment einen positiven Einfluss ausübt. Weiterhin gehen sie davon aus, dass Vertrauen ebenfalls positiv auf das Commitment des Kunden einwirkt. Diese drei Dimensionen gemeinsam werden als Determinanten der Kundenbindung (bzw. -loyalität) angesehen. Dieses Modell konnte bereits in einem anderen Untersuchungszusammenhang weitgehend bestätigt werden (Hennig-Thurau, Klee und Langer 1999). Im Kontext von Hochschulen ist ein Beitrag von Holdford und White (1997) zu erwähnen. Holdford und White haben eine Adaption der Commitment-Trust Theory des Beziehungsmarketing vorgenommen, um die Studierendenbindung zu erklären. Zumindest für die bei Holdford/White betrachtete Hochschule können sie die unterstellten Beziehungen dieser Theorie bestätigen, was die Möglichkeit einer Adaption des Relationship-Marketing für die Hochschulen unterstreicht.

Damit beinhaltet die Beziehungsqualität drei Komponenten, welche auch für die Hochschule von besonderer Relevanz sind. Zum einen ist die (wahrgenommene) Service-Qualität der Lehre angesprochen, welche in den vergangenen Jahren durch verschiedene Rankings aber auch durch zentral und dezentral initiierte Lehrevaluationen intensiv diskutiert wird. Weiterhin kennzeichnet Vertrauen eine im Untersuchungskontext besonders wichtige Größe, steht doch die Bedeutung eines Studiums für das Leben des Studierenden in einem krassen Widerspruch zur Transparenz der Ausbildungsqualität. Erst nach Abschluss seines Studiums ist der Studierende in der Lage, die Qualität der eigenen Ausbildung valide zu beurteilen. Bis dahin ist das Vertrauen in die Hochschule und deren Angehörige die für ihn einzige Möglichkeit seine Ent-

scheidung (für dieses Studium und diese Hochschule) zu rechtfertigen. Die dritte Größe, das Commitment, gewinnt insbesondere in Verbindung mit dem nachstehend diskutierten Modell von Tinto an Bedeutung und stellt quasi die Schnittstelle zwischen den beiden theoretischen Ansätzen dar.

Dieser beziehungsorientierte Ansatz entspricht zudem dem vorstehend bereits skizzierten, wünschenswerten Verhältnis zwischen Hochschule und Studierenden respektive Alumni. Er trägt dem hier unterstellten und als wertvoll angesehenen Willen von Hochschule und Studierenden/Alumni, die Beziehung dauerhaft aufrecht erhalten zu wollen, Rechnung und bildet insoweit ein tragfähiges Rahmenkonzept für ein Modell der Hochschulbindung.

c) Die Bedeutung von Tintos Drop-Out-Modell für die Hochschulbindung

Als weiteres theoretisches Fundament für diese Arbeit dient die amerikanische Student-Retention-Forschung, und hier insbesondere der Ansatz von Tinto, dessen Grundaussagen und "Vorläufer" hier kurz referiert werden sollen.

In der amerikanischen Literatur sind es insbesondere die Arbeiten von Spady (1970) und Tinto (1975), die die Diskussion um den Studienabbruch angeregt haben und bis heute bestimmen (dies gilt vor allem für Tinto). Spady analysiert als vermutlich erster Forscher den Studienabbruch als Ergebnis einer fehlerhaften Integration in das Sozialsystem Hochschule. Die abhängige Variable in seinem Modell ist die Abbruchentscheidung des Studierenden, wobei Abbruch sowohl die endgültige Aufgabe aller Studienabsichten als auch das, was im Allgemeinen als Hochschulwechsel bezeichnet wird, sein kann. Ausgehend von einer Variable „grade performance“, die die akademischen Leistungen des Studierenden erfasst, unterscheidet er freiwillige und unfreiwillige Abbrecher. Unfreiwillige Abbrecher sind demzufolge die Studierenden, die den Leistungsanforderungen nicht gerecht werden und somit zwangsläufig ihr Studium aufgeben müssen. Freiwillige Abbrüche kommen Spady zufolge auf einem komplexeren Weg zu Stande. Die Abbruchentscheidung hängt demnach von der Verpflichtung des Studierenden gegenüber der Institution (institutional commitment) ab. Von diesem wiederum nimmt er an, dass es sich in Abhängigkeit von der Studienzufriedenheit (satisfaction) herausbildet, die wiederum direkt von der sozialen Integration (social integration) als zentraler Variable seines Modells beeinflusst wird. Der Grad der sozialen Integration bestimmt sich dabei aus einem komplexen Prozess, der maßgeblich von der Unterstützung durch Freunde (friendship support), von der intellektuellen Entwicklung (intellectual development),

den akademischen Leistungen (grade performance) und der normativen Übereinstimmung (normative congruence) des Studierenden mit der Institution bestimmt wird. Exogene Variable in diesem Modell ist der familiäre Hintergrund (family background), der für das Ausmaß der normativen Übereinstimmung sowie des akademischen Potenzials (academic potential) verantwortlich ist. Das Modell ist zudem offen für Veränderungen von Interessen und Zielen des Studierenden, da Spady ausdrücklich eine Rückkopplung vom institutionellen Commitment zur normativen Übereinstimmung zulässt.

Tintos Modell (Tinto 1975, 1993) wiederum greift die Überlegungen von Spady auf und entwickelt diese weiter. Die abhängige Variable in Tintos Modell ist wiederum die Abbruchentscheidung, die direkt durch das Ausmaß an institutionellem Commitment (institutional commitment) und durch die Höhe der Verpflichtung gegenüber den eigenen Zielen (goal commitment) beeinflusst wird. In der Integration dieser Selbstverpflichtung liegt der erste Unterschied zu Spadys Modell. Zum anderen wird dieses Commitment nicht nur durch die soziale Integration (social integration), sondern auch durch die akademische Integration (academic integration) beeinflusst. Soziale Integration bildet sich dabei in Abhängigkeit von den Interaktionen mit anderen Studierenden (peer-group interactions) sowie mit den Angehörigen der Fakultät (faculty interactions). Die akademische Integration nimmt er als beeinflusst von dem akademischen Erfolg (grade performance) und der intellektuellen Entwicklung (intellectual development) an. Ausdrücklich modelliert er das Commitment in seinen beiden Formen nicht nur als sich aus diesen Variablen ergebende Größe, sondern geht davon aus, dass bereits vor dem Eintritt in die Hochschule sowohl goal- als auch institutional commitment in einer bestimmten Form vorhanden sind. Diese Ausgangsgröße wiederum wird in seinem Modell maßgeblich durch die exogenen Variablen familiäre Herkunft (family background), individuelle Merkmale (individual attributes) sowie die Ausbildung vor Eintritt in die Hochschule (pre-college-schooling) beeinflusst. Noch stärker als bei Spady, der vor allem Kausalbeziehungen abbildet, wird bei Tinto deutlich, dass er einen Entscheidungsprozess der Studierenden modelliert. Die wesentlichen Größen des Modells (goal- und institutional commitment) werden nicht als statisch angenommen, sondern in Abhängigkeit von Interaktionsprozessen im sozialen System und durch akademische Entwicklungen und Erfolge im Studienverlauf modifiziert. Damit wird die Abhängigkeit der Abbruchentscheidung von den Prozessen während des Studiums deutlich. In seinem neueren Werk (Tinto 1993) führt er zudem noch so genannte externe Commitments, also Verpflichtungen außerhalb des Systems der Hochschule,

ein, von denen er annimmt, dass sie ebenfalls das Commitment und damit die Abbruchentscheidung determinieren.

Dieses Modell von Tinto hat die Auseinandersetzung mit dem Studienabbruch in den USA weitgehend bestimmt und bestimmt es noch heute (vgl. Seidman 1996). Diese Tatsache gründet sich auf wiederholte Überprüfungen dieses Modells. Ausgehend von Tintos Modell sind seitdem in den USA eine Vielzahl von Maßnahmen ergriffen worden, um die Integration der Studierenden in das akademische und soziale System der Hochschulen zu fördern. Diese reichen von Orientierungsprogrammen bis hin zu umfangreichen Beratungsangeboten (vgl. Seidman 1996). Dennoch konstatiert Seidman, dass die eigentlich zu erwartenden Effekte auf die Studienabbruchquoten nicht eingetreten sind. Er führt dies nicht auf Fehler im Modell zurück, sondern geht davon aus, dass der Maßnahmeneinsatz nicht adäquat ist. Er propagiert eine frühzeitige Identifikation von gefährdeten Studierenden und einen damit verbundenen frühen und intensiven Maßnahmeneinsatz als notwendige Voraussetzungen für erfolgreiche Studierendenbindung. Es finden sich in der Literatur weitere kritische Auseinandersetzungen mit Tintos Modell. Interessant erscheint vor allem die Kritik von Brower (1992), der an Tintos Modell bemängelt, dass dieses vor allem von den Studierenden Anpassungsleistungen verlangt, mithin die Institution als gegeben annimmt und demzufolge auch keine Veränderungen von den Hochschulen erwartet werden.

Auch in der deutschsprachigen Literatur wurde das Modell von Tinto wiederholt aufgegriffen, namentlich von Winteler (1984), Hartwig (1986), Gold (1988) und Henecka/Gesk (1996). Die Arbeiten der beiden erstgenannten wurden auf Basis des Modells von Tinto (aber auch Spady) konzipiert und an den Hochschulen der Bundeswehr überprüft, was auf Grund der Besonderheiten dieser Hochschulen eine Übertragbarkeit erschwert. Eine Besonderheit der beiden Modelle ist, dass hier die Studienzufriedenheit als zentrale, die Abbruchneigung erklärende Variable verwendet wird. Gold greift gleichfalls die Modelle von Tinto und Spady auf und berücksichtigt ebenso wie Hartwig, Winteler, Spady und Ströhlein explizit die Studienzufriedenheit. Eine jüngere Arbeit, die für die pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg durchgeführt wurde, greift ebenfalls auf Tintos Modell zurück. Henecka und Gesk machen dieses jedoch nicht immer deutlich, so dass eine Bestätigung oder Ablehnung des Modells aus den derzeit vorliegenden Ergebnissen nicht direkt ersichtlich ist.

Was, unabhängig von dieser weiten Verbreitung des Ansatzes von Tinto, bleibt, ist eine grundsätzliche Kritik an Tintos Arbeit, und zwar die Tatsache, dass die von uns als wesentlich erachtete Qualität der Lehre im Rahmen von Tintos Drop-Out-Modell keine explizite Berück-

sichtigung findet. Weiterhin nimmt die Hochschule in Tintos Modell eine vergleichsweise passive Rolle ein, allein der Studierende wird als variabel betrachtet und muss sich den Gegebenheiten anpassen oder die Hochschule verlassen. Dieses ist mit dem hier verfolgten Managementansatz nur bedingt vereinbar und führte zu der Überlegung, dass Tintos Modell für sich genommen nicht ausreichend ist, um Studienabbruch und schon gar nicht Hochschulbindung erklären zu können.

Als Ergebnis dieser Überlegungen integriert die vorliegende Arbeit sowohl theoretische Elemente aus dem Relationship-Marketing als auch aus Tintos Drop-Out-Modell und verbindet diese zu einem Gesamtmodell der Hochschulbindung. Dem Commitment kommt dabei die Rolle eines Mediators zu, d.h. es verbindet die beiden theoretischen Modelle der Relationship Quality und des Drop-Out zum Gesamtmodell. Die konkrete Ausgestaltung des Modells ist Gegenstand des folgenden Abschnittes.

2.3 Modell- und Hypothesenformulierung

2.3.1 Variablen des Modells der Hochschulbindung

a) Hochschulbindung

In der Marketingwissenschaft existiert bis heute keine einheitlich akzeptierte Definition des Kundenbindungsbegriffes. Es herrscht vielmehr eine große Vielfalt an unterschiedlichen Auffassungen über seinen Inhalt und Umfang. Die Bandbreite reicht dabei von einer Gleichsetzung der Kundenbindung mit Relationship-Marketing bis zur Identität von so verschiedenen Konstrukten wie Bindung und Loyalität. Darüber hinaus ist auch die Abgrenzung von Bindung und Wiederholungskaufverhalten strittig. Eine intensive Diskussion des Kundenbindungsbegriffes, seiner Definition und Abgrenzung zu den angesprochenen verwandten Konstrukten findet sich lediglich bei Diller (1995) sowie auch in der Diskussion des Retentionbegriffes durch Klee und Hennig-Thurau (Hennig-Thurau, Klee 1997). Es ist daher zwingend notwendig an dieser Stelle zunächst Kundenbindung und darauf aufbauend Hochschulbindung im Rahmen dieser Arbeit zu definieren.

In der jüngeren Literatur zum Relationship-Marketing wird Kundenbindung als häufiger Begriff verwendet, wobei nur in den seltensten Fällen eine Abgrenzung zur Loyalität unternommen wird. Loyalität kann, je nach Definition, auch einstellungsähnliche oder intentionale Komponenten haben. Kundenbindung dagegen hat grundsätzlich nur eine Verhaltenskompo-

nente. Kundenbindung hat im Gegensatz zur Loyalität immer zwei Aspekte: Einerseits kann Kundenbindung durchaus auch ein Verhalten des Kunden sein. Andererseits stellt Kundenbindung eindeutig sowohl ein Ziel als auch eine Aktivität des Unternehmens dar (Hennig-Thurau, Klee 1997, S. 741). Kundenbindung ist folglich ebenso eine Zielformulierung des Unternehmens wie auch die Bezeichnung für ein Management-Konzept. Kundenloyalität wiederum ist immer ein Verhalten des Kunden. Gleiches gilt für die Abgrenzung von Bindung und Wiederkaufverhalten. Zum anderen zielt Kundenbindung immer auf die Bindung des Kunden an Personen und/oder Institutionen (Diller 1995, S. 5), was dem der Kundenbindung zu Grunde liegenden Relationship-Marketingkonzept entspricht. Loyalität kann dagegen auch gegenüber einzelnen Produkten oder Marken aufgebaut werden. Des Weiteren besteht Einigkeit darüber, dass Kundenbindung keine Einstellungen erfasst, sondern sich allein auf overt Verhalten beschränkt (vgl. Hennig-Thurau, Klee 1997, S. 741; Diller 1995, S. 8). Dieses Verhalten erfasst dabei das klassische Wiederkaufverhalten aber darüber hinaus auch Cross-Selling-Effekte, Kontaktsuche und Kooperation. Deutlich davon abgegrenzt werden müssen die positiven Effekte erfolgreicher Kundenbindung im hier skizzierten Sinne wie z.B. geringere Kosten der Beziehungspflege.

Im Kontext dieser Untersuchung galt es vor dem Hintergrund der vorstehenden Ausführungen einen Kompromiss bei der Bezeichnung der abhängigen Variablen zu finden. Da das hier untersuchte Verhalten sich, wie es für Kundenbindung typisch ist, auf eine Institution (hier: Hochschule) bezieht und da es grundsätzlich intendiert ist, das tatsächliche und overte Verhalten der Studierenden bzw. Alumni zu erklären, soll in dieser Arbeit auch weiterhin von Hochschulbindung die Rede sein. Dass aus untersuchungsökonomischen Gründen das tatsächliche Verhalten nicht messbar war, steht dem nicht entgegen. Wiederholungskaufverhalten griffe jedenfalls zu kurz, Commitment ist auf einer emotionalen Ebene angesiedelt, die dem hier verfolgten Bindungskonzept nicht entspricht, sondern dessen Antezedens ist und Loyalität würde allenfalls als Metakonzept taugen, da es sowohl einer Verhaltens- als auch einer Einstellungskomponente bedarf.

Hochschulbindung bezieht sich in diesem Modell also aus vorstehend genannten Gründen nicht nur auf das tatsächliche (overte) Bindungsverhalten der Studierenden. Vielmehr geht es auch um deren Bindungsintentionen, wie sie z.B. in den Bereitschaften, weiterhin Kontakte zur Hochschule zu pflegen bzw. die Hochschule weiterzuempfehlen, zum Ausdruck kommen; d.h. weiterhin, dass Hochschulbindung nicht mit dem Examen endet, sondern darüber hinaus führt.

Die Hochschulbindung stellt die zentrale Zielgröße im hier gewählten managementorientierten Ansatz dar. Im vorliegenden Modell handelt es sich dabei nicht um eine Aktivität der Hochschule, sondern um das Ergebnis von deren Bindungsaktivitäten. Im Abschnitt zum Hochschulbindungsmanagement findet sich dann auch der zweite Aspekt von Hochschulbindung als einem Ziel und einem Managementkonzept der Hochschule.

Hochschulbindung wurde im Modell als Weiterempfehlungsbereitschaften, Kontaktbereitschaften und Wiederwahlbereitschaften operationalisiert und wie folgt gemessen (siehe auch Frage 19 des Fragebogens im Anhang):

- Ich würde meinen Studiengang weiterempfehlen.
- Ich würde meine Hochschule weiterempfehlen.
- Ich bin sehr daran interessiert, auch zukünftig Kontakte zu “meinem” Fachbereich zu pflegen.
- Wenn ich heute nochmal die Wahl hätte, würde ich denselben Studiengang wieder wählen.
- Wenn ich heute nochmal die Wahl hätte, würde ich wieder an derselben Hochschule studieren.
- Einem Ehemaligenverein an meiner ehemaligen Hochschule bzw. Fachbereich würde ich beitreten.

b) Beziehungsqualität

Wie im Zwischenbericht dargelegt, bilden die durch den Studierenden wahrgenommene Qualität der Lehre, das Vertrauen des Studierenden in die Hochschule sowie dessen Commitment gegenüber der Hochschule und ihren Angehörigen sowie den eigenen Zielen das Konstrukt der Beziehungsqualität.

Zufriedenheit und Qualität der Lehre

Studierendenzufriedenheit ist ein kurzfristiger und emotional dominierter Zustand, der aus dem Erwartungs-Erfahrungsabgleich während einer einzelnen Transaktion, z.B. einem Vorlesungsbesuch, resultiert. Qualität ist im Untersuchungszusammenhang ein einstellungsähnliches Konstrukt und mithin im Zeitverlauf weitgehend stabil (Hennig-Thurau, Klee 1997). Es

geht hierbei um die wahrgenommene Qualität, d.h. um ein subjektives Qualitätsurteil der Studierenden. Es wird davon ausgegangen, dass die Studierendenzufriedenheit ein Antezedens der Qualität ist, was jedoch im Untersuchungskontext nicht nachweisbar sein wird. Dazu bedürfte es einer echten Längsschnittanalyse.

Tatsächlich beobachtbar ist im Untersuchungskontext nur die Qualität der Lehre. Damit ist ein umfassendes Qualitätsverständnis angesprochen, welches sowohl Leistungen einzelner Fächer, Fachbereiche etc. als auch zentrale Leistungen der Hochschulen umfasst. In Anlehnung an das Dienstleistungsmarketing und eigene Arbeiten des Lehrstuhls Marketing I: Markt und Konsum (FACULTY-Q) (Hansen, Hennig-Thurau, Langer 1998) erfolgt eine Unterteilung in Potenzial-, Prozess- und Ergebnisqualitäten. Weiterhin wurden an den Stellen, an denen die Möglichkeit gegeben ist, auch Elemente des Studentests des CHE übernommen. Hieraus eröffnen sich für die beteiligten Hochschulen zusätzliche Vergleichsmöglichkeiten.

Die durch den Studierenden wahrgenommene Qualität der Lehre wurde im Modell als ein einstellungsähnliches Konstrukt operationalisiert und wie folgt gemessen (siehe auch Fragen 7 bis 14 des Fragebogens im Anhang):

- Kompetenz des Lehrpersonals insgesamt
- Infrastruktur der Hochschule insgesamt
- Lehrangebot des Faches insgesamt
- Betreuung durch das Lehrpersonal insgesamt
- Prüfungen insgesamt
- Dienstleistungsangebot insgesamt
- Ausbildung insgesamt

Zusätzlich zu diesen Gesamturteilen wurden auch vielfältige Einzelaspekte in den genannten Bereichen erhoben. Diese sind jedoch in die Modellierung des Konstruktes wahrgenommene Qualität der Lehre nicht mit eingegangen, sondern sollen der sich anschließenden Ursachenanalyse in den Hochschulen dienen.

Vertrauen

Vertrauen ist der Wille der Studierenden, sich auf die Institution (Hochschule und Fachbereich) in jeder Hinsicht zu verlassen, in der festen Erwartung, dass diese in hohem Maße zuverlässig und integer ist. Dabei manifestiert sich Vertrauen in solchen Eigenschaften der Institution wie z.B. kompetent, ehrlich, fair, verantwortlich, hilfsbereit und wohlwollend sowie in der Erwartung, dass diese keine unerwarteten Maßnahmen trifft (Morgan, Hunt 1994). Neben der Qualität der Lehre ist mit dem Vertrauen die zweite Komponente der Beziehungsqualität angesprochen.

Vertrauen wurde im Modell wie folgt operationalisiert und gemessen (siehe auch Frage 22 (Teilfragen 1 - 4) des Fragebogens im Anhang):

- Die Hochschulangehörigen besaßen ein hohes Maß an Integrität im Umgang mit den Studierenden.
- Ich konnte sicher sein, dass die Hochschulangehörigen taten, was für mich richtig und wichtig war.
- Ich hatte volles Vertrauen zu den Hochschulangehörigen.
- Mir gegenüber wurden von den Hochschulangehörigen alle Zusagen und Versprechen eingehalten.

Commitment

Das Commitment existiert als Variable unter anderem im Beziehungsmarketing und in der Literatur zum Studienabbruch. In beiden Fällen wird es als bedeutsam für die Aufrechterhaltung einer Beziehung angesehen. Im Beziehungsmarketing geht es dabei um die Beziehung zwischen zwei Austauschpartnern, im Fall der Studienabbruchsforschung konkret um die Beziehung zwischen der Institution Hochschule und ihren Teilbereichen auf der einen und dem Studierenden auf der anderen Seite. Grundsätzlich kann das, was im Beziehungsmarketing für das Zustandekommen von Commitment als Voraussetzung angesehen wird, auch für das Commitment der Studierenden in Bezug auf die Hochschulen als relevant angesehen werden: Erstens muss das Bezugsobjekt des Commitments als wichtig angesehen werden und zweitens muss der Wunsch existieren, dass diese Beziehung unbegrenzt bzw. zumindest langfristig andauert (vgl. auch Morgan, Hunt 1994). Grundsätzlich kann Commitment verstanden werden als die (Selbst-) Verpflichtung des Studierenden gegenüber einem Bezugsobjekt, also z.B.

einer Hochschule. Im Falle des Commitments gegenüber der Institution muss zudem noch zwischen einer kognitiven und einer affektiven Form unterschieden werden. Während im ersten Fall rationale Überlegungen die Bindung begründen (z.B. Kosten des Hochschulwechsels), sind es im zweiten Fall Emotionen (z.B. Stolz auf die Zugehörigkeit zur jeweiligen Hochschule). Weiterhin ist zu beachten, dass das Institutional Commitment sich auf die Hochschule, einen Fachbereich und ggf. auf einzelne Lehreinheiten oder auch Personen beziehen kann. Diese Differenzierung ist seitens des Studierenden jedoch nicht notwendigerweise zu erwarten.

In Anlehnung an Tinto und entsprechend den Erkenntnissen des Relationship-Marketing werden im Untersuchungskontext drei Formen des Commitments unterschieden:

- Das *Goal Commitment* als die Verpflichtung des Studierenden gegenüber seinen eigenen Zielen (Tinto 1993)
- das *emotionale Commitment gegenüber der Institution* als die freiwillige (Selbst-) Verpflichtung des Studierenden gegenüber der Institution (Hochschule/Fachbereich) (Tinto 1993 und Hennig-Thurau, Klee 1997) und
- das *kognitive Commitment gegenüber der Institution* als eine mehr oder minder durch die Umstände begründete Verpflichtung des Studierenden gegenüber der Institution (Hennig-Thurau, Klee 1997)

Das Commitment stellt die dritte Komponente des Konstruktes Beziehungsqualität und gleichzeitig die Schnittstelle zu den Erkenntnissen der Studienabbruchsforschung dar. Es wurde im Modell wie folgt operationalisiert und gemessen (siehe auch Frage 21 (Teilfrage 1), Frage 22 (Teilfragen 7-10) und Frage 22 (Teilfrage 11) des Fragebogens im Anhang):

Goal Commitment:

- Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, dann erreiche ich das auch.

Emotionales Commitment zur Institution:

- Ich fühlte mich meiner Hochschule eng verbunden.
- Ich fühlte mich meinem Fachbereich eng verbunden.
- Ich war damals stolz, an meiner Hochschule zu studieren.
- Ich war damals stolz, an meinen Fachbereich zu studieren.

Kognitives Commitment zur Institution:

- Ich konnte nur hier mein Studium entsprechend meinen Präferenzen gestalten.

c) Determinanten des emotionalen Commitment zur Institution

Gegenstand dieses Abschnittes sind nun die mittelbaren Determinanten der Hochschulbindung, die über das emotionale Commitment zur Institution indirekt Einfluss nehmen, d. h. die Integration des Studierenden in das System der Hochschule und dessen externe Commitments (Tinto 1993).

Integration in das System der Hochschule

Als eine Voraussetzung für das Zustandekommen von emotionalem Commitment zur Institution wird in der Studienabbruchsforschung nach Tinto die Integration des Studierenden an der Hochschule angesehen, und zwar zum einen die Integration in das akademische System der Hochschule, was formal über die akademische Performance und informal über Interaktionen mit Fakultätsangehörigen beschrieben werden kann, und zum anderen die Integration in das soziale System, was formal extracurriculare Aktivitäten und informal Peer-Group-Interaktionen sein können. Nur auf Basis eines hohen Grades an Integration der Studierenden in das System der Hochschule ist ein hohes Commitment gegenüber der Hochschule möglich.

Die Integration des Studierenden in das System der Hochschule wurde im Modell wie folgt operationalisiert und gemessen (siehe auch Frage 20 (Teilfragen 2, 4 und 6) und Frage 20 (Teilfragen 3, 5 und 7) des Fragebogens im Anhang):

Integration in das akademische System:

- Ich habe regelmäßig an zusätzlichen Veranstaltungen der Hochschule teilgenommen
- Ich habe regelmäßig an einer eigeninitiierten studentischen Arbeitsgruppe teilgenommen
- Ich habe mich regelmäßig in universitären Gremien engagiert

Integration in das soziale System:

- Ich habe regelmäßig an Freizeitaktivitäten der Hochschule, z.B. Hochschulsport und Feten, teilgenommen
- Ich habe während des Studiums intensiven Kontakt zu meinen Kommilitonen gehabt
- Ich habe häufig auch außerhalb der Hochschule mit meinen Kommilitonen etwas unternommen

Externes Commitment

In einer Modifikation seines Modells von 1975 führt Tinto (1993) das so genannte externe Commitment der Studierenden ein. Er beschreibt dieses als außeruniversitäre Verpflichtungen des Studierenden, z.B. gegenüber anderen Institutionen oder der Familie und geht davon aus, dass dieses externe Commitment Einfluss auf das emotionale Commitment der Studierenden hat. Im Untersuchungskontext kommen drei Formen externen Commitments in Betracht, und zwar das Commitment des Studierenden zu einer eigenen Berufstätigkeit, zu seiner eigenen Familie sowie zu außeruniversitären Aktivitäten.

Das externe Commitment des Studierenden wurde im Modell wie folgt operationalisiert und gemessen (siehe auch Frage 24 (Teilfrage 4), Frage 24 (Teilfrage 5) und Frage 24 (Teilfrage 1) des Fragebogens im Anhang):

Commitment zur Berufstätigkeit:

- Eigene berufliche Tätigkeit hat mich in Anspruch genommen.

Commitment zu außeruniversitären Aktivitäten:

- Ich habe mir regelmäßig Zeit für meine Hobbys genommen.

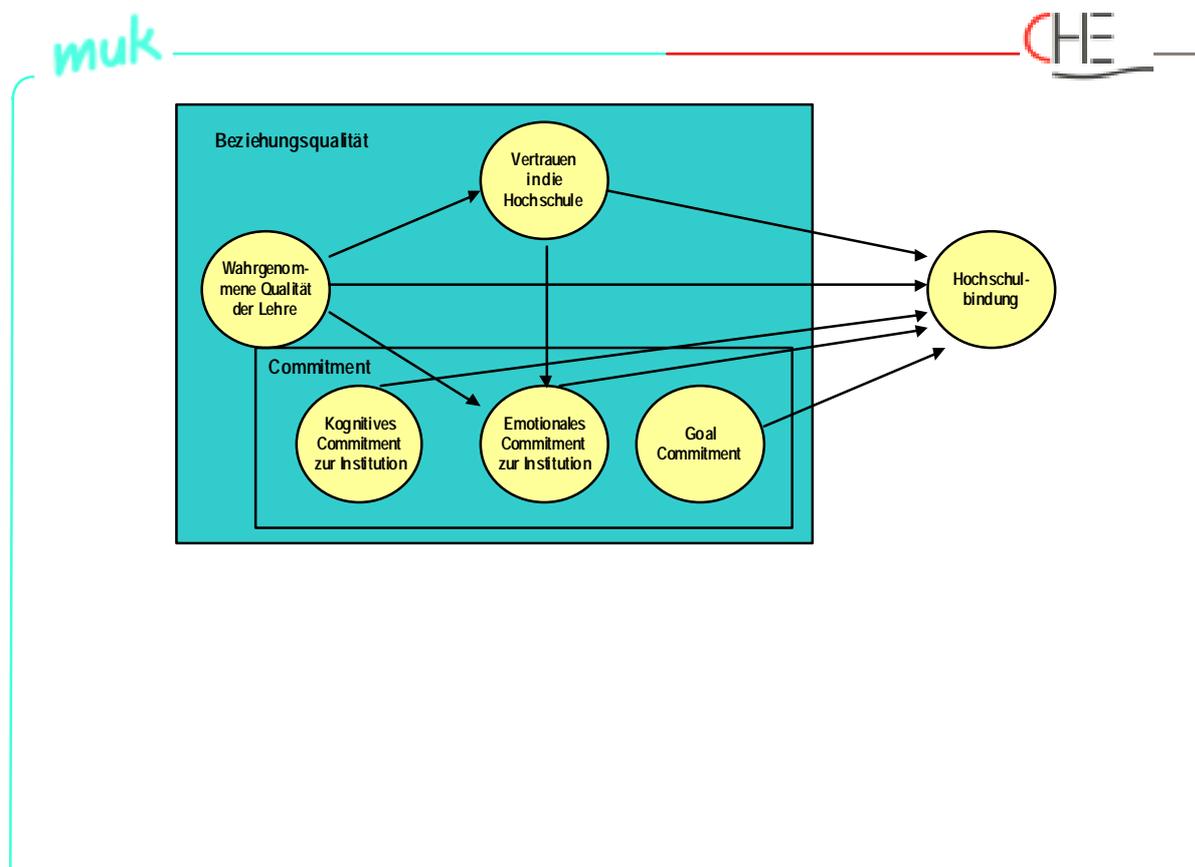
Commitment zur Familie:

- Ich habe weiterhin engen Kontakt zu meiner Familie und meinen Verwandten (z.B. Eltern) gehabt.

2.3.2 Hypothesensystem über die Beziehungen im Hochschulbindungsmodell

a) Beziehungsqualität und Hochschulbindung

Gemäß den Ausführungen zum Relationship Quality Modell bilden die wahrgenommene Qualität der Lehre, das Vertrauen des Studierenden in die Institution Hochschule und deren Angehörige sowie das emotionale und kognitive Commitment des Studierenden sowohl gegenüber der Hochschule (Institution) und seinen eigenen Zielen (Goal Commitment) das mehrdimensionale Konstrukt der Beziehungsqualität, d.h. sie determinieren unmittelbar die Qualität der Beziehung zwischen Hochschule und Studierendem. Die Beziehungsqualität zwischen Studierendem und Hochschule ist wiederum die unmittelbare Determinante der Hochschulbindung und übt auf diese einen positiven Einfluss aus.



© Lehrstuhl Marketing I, Universität Hannover und Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh

Abbildung 3: Die Beziehungsqualität als Determinante der Hochschulbindung

Über das Verhältnis der verschiedenen Dimensionen der Beziehungsqualität zueinander sowie deren Verhältnis zur Hochschulbindung lassen sich folgende Hypothesen für das Grundmodell ableiten (vgl. Abb. 3):

H1.1: Die wahrgenommene Qualität der Lehre beeinflusst direkt und positiv das Vertrauen des Studierenden, dessen emotionales Commitment sowie die Hochschulbindung.

H1.2: Das Vertrauen des Studierenden gegenüber der Hochschule und ihren Angehörigen beeinflusst direkt und positiv dessen emotionales Commitment sowie die Hochschulbindung.

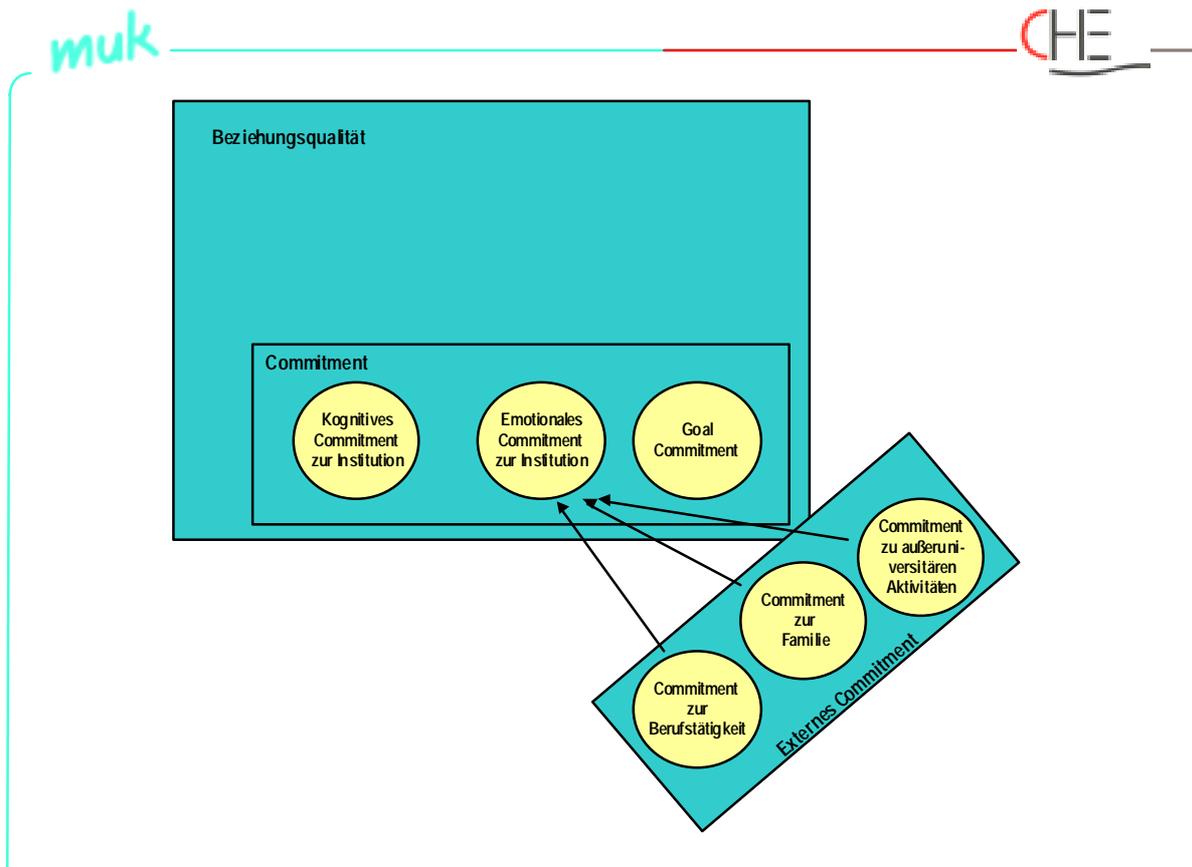
H1.3: Das emotionale Commitment des Studierenden gegenüber der Institution beeinflusst direkt und positiv die Hochschulbindung.

H1.4: Das kognitive Commitment des Studierenden zur Institution beeinflusst direkt und negativ die Hochschulbindung.

H1.5: Das Goal Commitment des Studierenden beeinflusst direkt und positiv die Hochschulbindung.

b) Externes Commitment und emotionales Commitment zur Institution

Entsprechend Tintos Modell unterliegt das emotionale Commitment des Studierenden zur Institution einem negativen Einfluss durch das so genannte externe Commitment. Im Untersuchungskontext besteht das externe Commitment aus Commitments des Studierenden zur Berufstätigkeit, zur Familie und zu außeruniversitären Aktivitäten.



© Lehrstuhl Marketing I, Universität Hannover und Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh

Abbildung 4: Externe Commitments als Determinanten des emotionalen Commitments

Aus diesen Überlegungen lassen sich folgende Hypothesen ableiten (vgl. Abb. 4):

H2.1: Das Commitment des Studierenden zur Berufstätigkeit beeinflusst das emotionale Commitment zur Institution negativ.

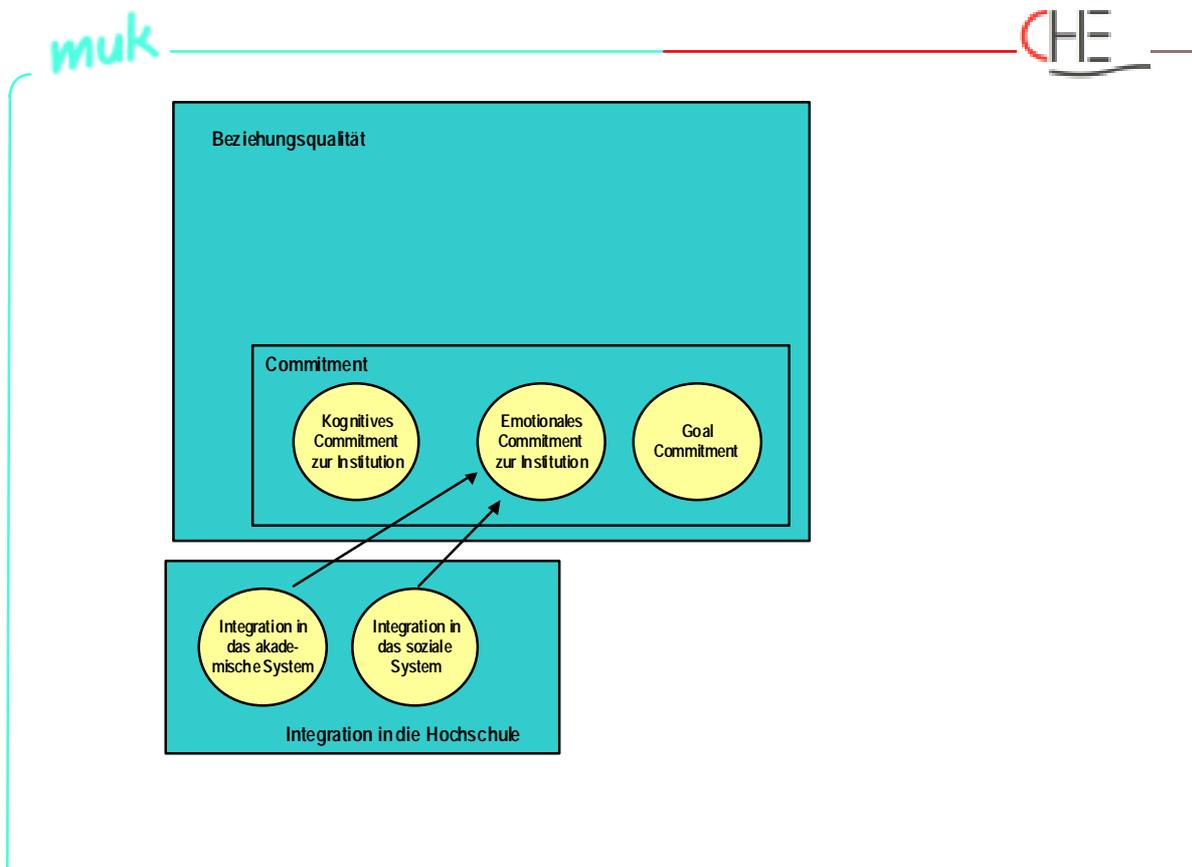
H2.2: Das Commitment des Studierenden zur Familie beeinflusst das emotionale Commitment zur Institution negativ.

H2.3: Das Commitment des Studierenden zu außeruniversitären Aktivitäten beeinflusst das emotionale Commitment zur Institution negativ.

c) Integration in das System der Hochschule und emotionales Commitment zur Institution

Gemäß dem von Tinto vorgelegten theoretischen Modell zur Erklärung der Studienabbruchentscheidung lassen sich auch in diesem beziehungsbasierten Modell die Integration des Studierenden in das akademische und soziale System der Hochschule als Determinanten des emotionalen Commitment zur Institution ansehen. Dabei ist grundsätzlich davon auszugehen,

dass ein hohes Maß an Integration auch ein gesteigertes Niveau des emotionalen Commitment zur Institution zur Folge hat.



© Lehrstuhl Marketing I, Universität Hannover und Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh

Abbildung 5: Die Integration des Studierenden als Determinante des emotionalen Commitment

Folgende Hypothesen werden dementsprechend formuliert (vgl. Abb. 5):

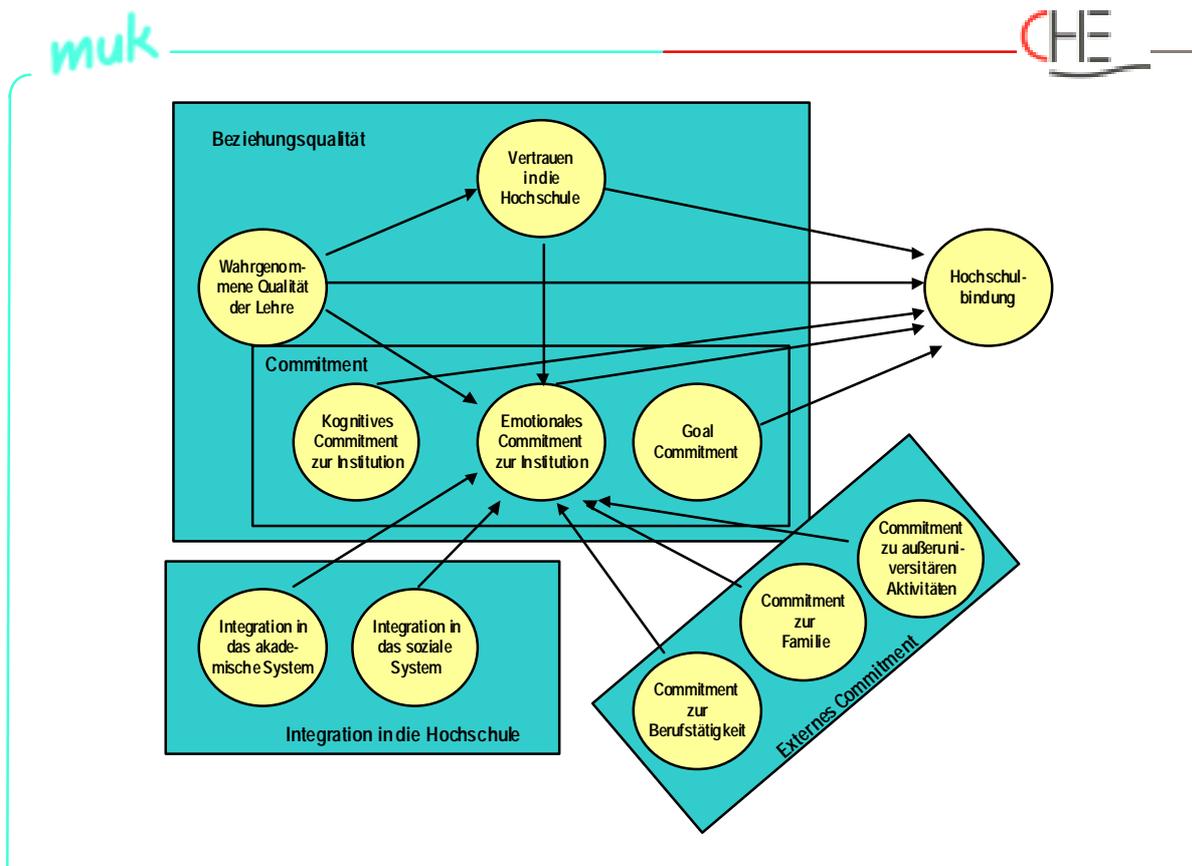
H3.1: Die Integration in das akademische System der Hochschule beeinflusst direkt und positiv das emotionale Commitment des Studierenden zur Institution.

H3.2: Die Integration in das soziale System der Hochschule beeinflusst direkt und positiv das emotionale Commitment des Studierenden zur Institution.

2.4 Das vollständige Modell der Hochschulbindung

Abbildung 6 gibt einen Überblick über das Gesamtmodell, wie es sich aus den vorstehend eingeführten Partialmodellen ergibt. Das zentrale Element des Modells ist demzufolge die Beziehungsqualität. Sie beeinflusst als wesentliche Determinante direkt die Hochschulbin-

dung. Eine Erhöhung der Beziehungsqualität hat folglich auch eine Steigerung der Hochschulbindung zur Folge. Gleiches gilt für ein hohes Maß an Goal Commitment auf Seiten des Studierenden. Alleine ein hohes Maß an kognitivem Commitment kann sich negativ auf die Hochschulbindung auswirken. Durch Integration der beiden anderen Partialmodelle steigt der Erklärungsgehalt des Modells, d.h. es werden Aspekte des Studierenden unmittelbar integriert. Dabei ist davon auszugehen, dass ein hohes Maß an Integration des Studierenden in die Hochschule sich positiv auf das emotionale Commitment und damit indirekt auch auf die Hochschulbindung auswirkt.



© Lehrstuhl Marketing I, Universität Hannover und Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh

Abbildung 6: Das vollständige Modell der Hochschulbindung

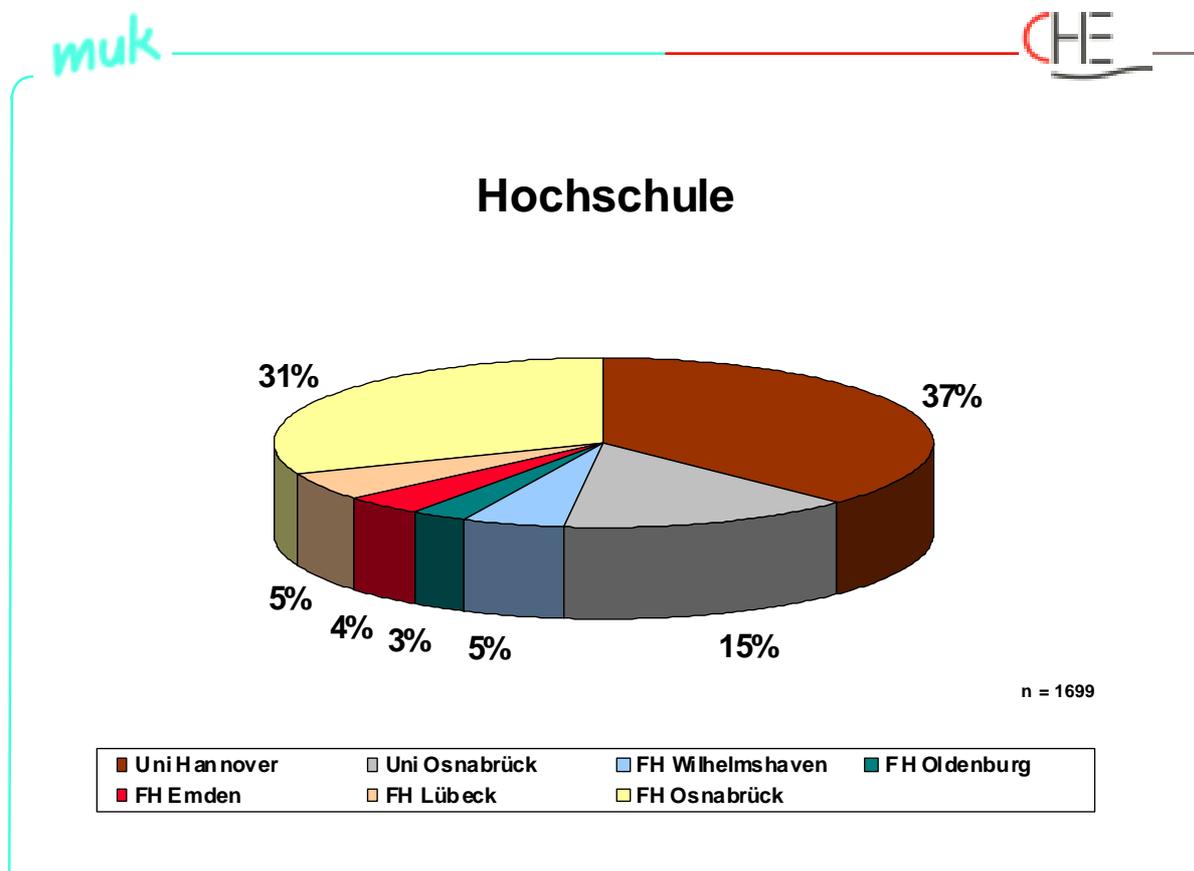
Umgekehrt verhält es sich mit dem externen Commitment. Ein hohes Maß an externen Commitment auf Seiten des Studierenden führt dem Modell zufolge zu einem niedrigeren Niveau des emotionalen Commitment und wirkt sich folglich indirekt ebenfalls negativ auf die Hochschulbindung aus.

3 Die Ergebnisse der Hochschulbindungsstudie

3.1 Design der Studie

a) Die Stichprobe

Den hier präsentierten Ergebnissen liegt eine schriftliche Befragung unter insgesamt über 8.000 Exmatrikulierten an 2 Universitäten und 5 Fachhochschulen Norddeutschlands zu Grunde. Namentlich haben sich die Universitäten Hannover und Osnabrück sowie die Fachhochschulen Oldenburg, Ostfriesland, Wilhelmshaven, Lübeck und Osnabrück an dem Projekt beteiligt (vgl. Abb. 7).



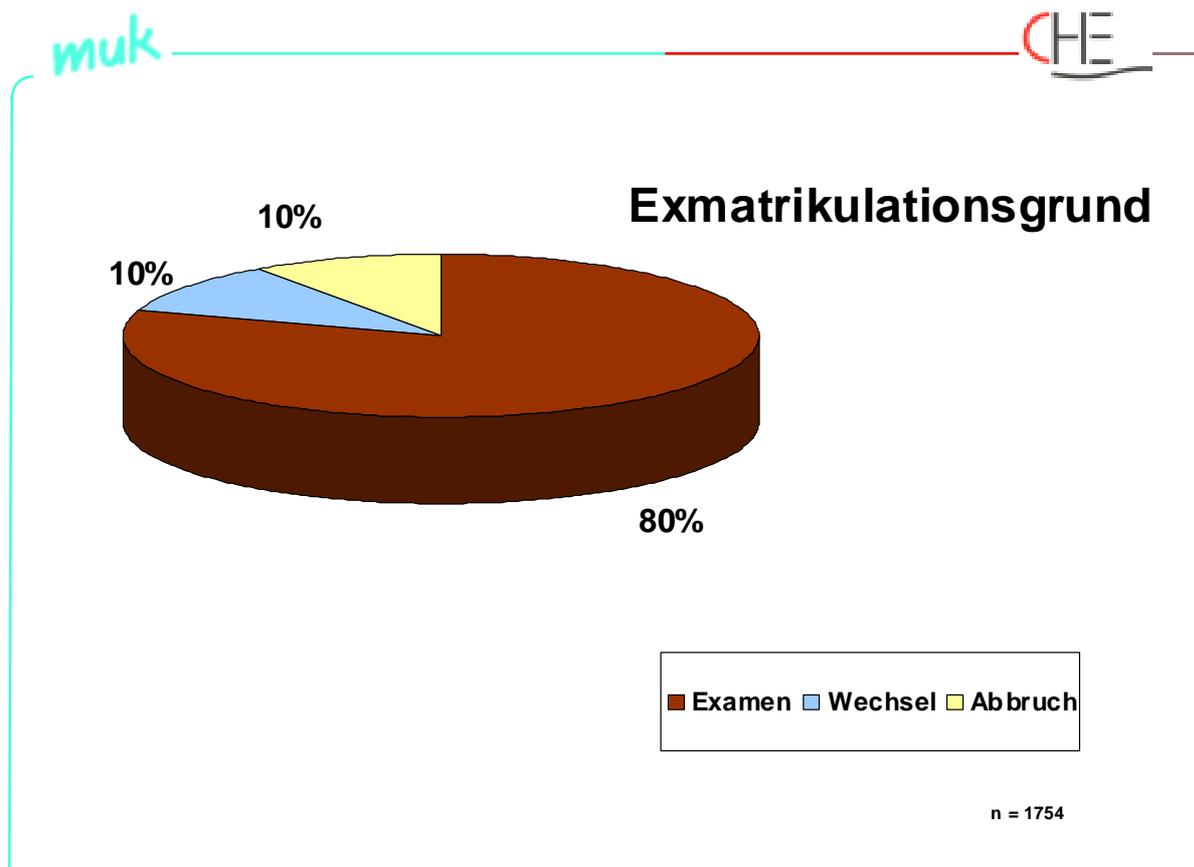
© Lehrstuhl Marketing I, Universität Hannover und Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh

Abbildung 7: Befragte nach Hochschule

Entsprechend der Zielstellung der Studie entsprachen nicht die derzeitigen Studierenden sondern alle Exmatrikulierten der beteiligten Hochschulen im Sommersemester 1998 der Grundgesamtheit. Unter diesen wurde eine Vollerhebung durchgeführt, dies bedeutet insbesondere, dass auch Abbrecher und Hochschulwechsler in die Stichprobe einbezogen wurden. Die Befragung fand unmittelbar nach dem Stichtag für die amtliche Statistik im November 1998

statt. Im Dezember 1998 erfolgte zudem eine schriftliche Erinnerung aller Befragten. Der Rücklauf betrug insgesamt 1.781 auswertbare Fragebögen, was einer Quote von etwa 22% entspricht. Diese Quote war über alle beteiligten Hochschulen nahezu konstant.

Gut 80% der Befragten hatten ihr Studium mit einem Examen beendet. Lediglich 10% der Befragten hatte das Studium abgebrochen, immerhin 10% haben die Hochschule nach der Exmatrikulation gewechselt, d.h. ein neues Studium an einer anderen Hochschule aufgenommen (vgl. Abb. 8)



© Lehrstuhl Marketing I, Universität Hannover und Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh

Abbildung 8: Befragte nach Exmatrikulationsgrund

Hinsichtlich der von den Exmatrikulierten angegebenen ehemaligen Studienfächer (vgl. Abb. 9), ist ebenfalls ein weites Spektrum zu verzeichnen. Dabei liegt mit 44% ein Schwerpunkt bei den ingenieurwissenschaftlichen Fächern. Dies geht im Wesentlichen auf den mit fast der Hälfte aller Befragten hohen Anteil an Studierenden an Fachhochschulen zurück, welche in den einbezogenen Hochschulen teilweise einen entsprechenden Ausbildungsschwerpunkt aufweisen.

Etwa 21% der Befragten haben in Fächern studiert, die normalerweise mit dem Staatsexamen enden. 8% studierten Rechtswissenschaften und 13% Pädagogik respektive Erziehungswissenschaften.

Als ein an fast allen einbezogenen Hochschulen vertretener Studiengang haben die Wirtschaftswissenschaften mit 19% einen hohen Anteil in der Stichprobe. Sozial- und Geisteswissenschaften (9%), Mathematik und Naturwissenschaften (5%) und Geographie (2%) haben einen eher geringen Anteil, was vor dem Hintergrund der beteiligten Hochschulen jedoch plausibel ist.

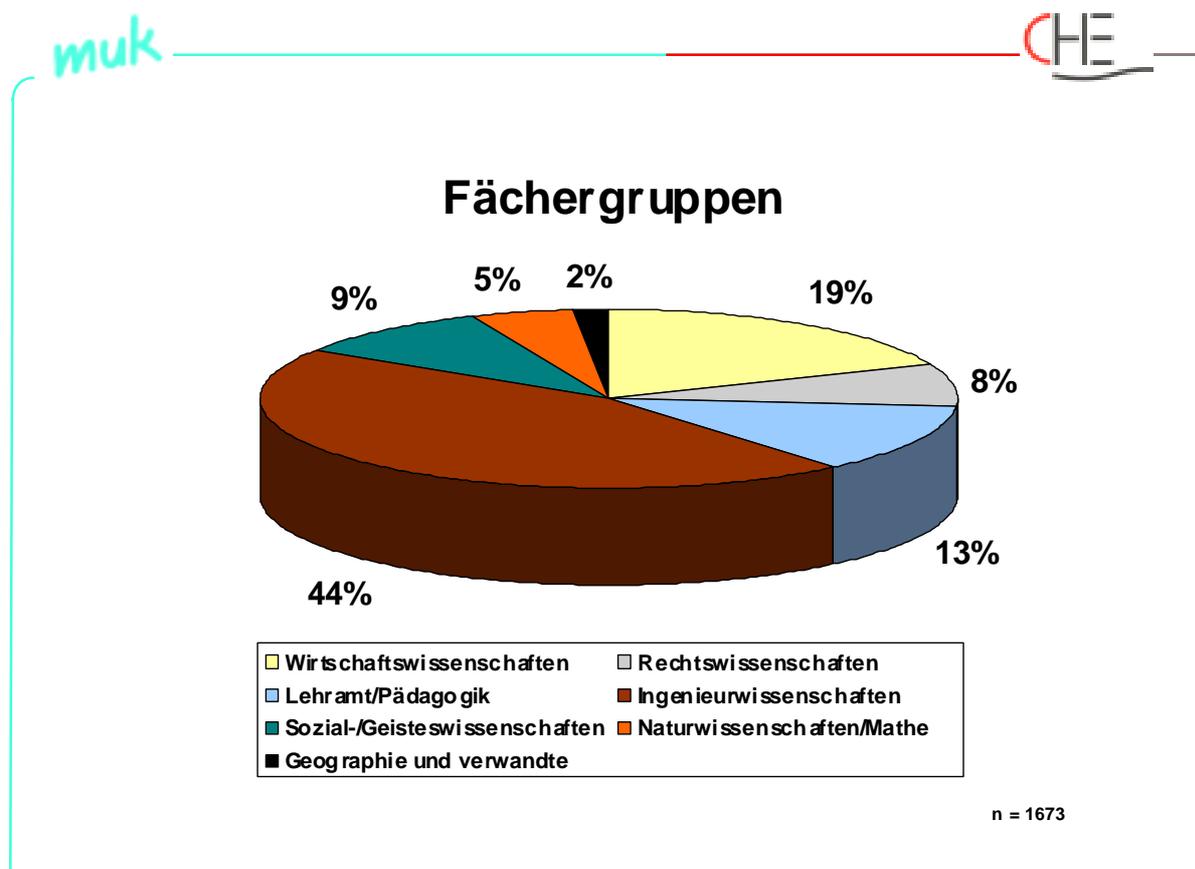


Abbildung 9: Befragte nach Fächergruppen

b) Die Repräsentativität der Ergebnisse

Die Grundgesamtheit für die Befragung wurde bewusst so zusammengesetzt, dass ein breites Spektrum an Hochschulen in die Analyse einbezogen werden konnte. So repräsentieren die beteiligten Hochschulen sowohl Massenuniversitäten als auch kleinere Fachhochschulen, Hochschulen in größeren und kleineren Städten bzw. in städtischen und ländlichen Regionen, junge und alte Hochschulen, Hochschulen mit einem umfassenden Fächerspektrum auf der

einen Seite und Hochschulen mit einer starken Spezialisierung auf der anderen Seite. Bezüglich dieser und auch weiterer Punkte ist die Zusammensetzung der Grundgesamtheit und damit auch der Stichprobe heterogen zu nennen. Dies bedeutet, dass zumindest in dieser Hinsicht eine zu starke Verzerrung der Ergebnisse vermieden wurde.

Die Ergebnisse der Befragung können in der vorliegenden Form dennoch nicht als repräsentativ bezeichnet werden. Zum einen ist mit einer Verzerrung bei den Antwortbereitschaften der Befragten in Abhängigkeit von ihrem Exmatrikulationsgrund zu rechnen. Leider lässt die in diesem Punkt auf Grund der hohen Zahl von Exmatrikulationen von Amts wegen unzulängliche Hochschulstatistik keinen hinreichenden Abgleich bezüglich dieses Punktes zu. Zum anderen bildet die Stichprobe auch in regionaler Hinsicht bestenfalls den nordwestdeutschen Raum hinreichend ab. Hinsichtlich der demografischen Merkmale Alter und Geschlecht lassen sich ebenfalls aus hochschulstatistischen Gründen keine Angaben über die Kongruenz von Stichprobe und Grundgesamtheit machen, wenn auch in diesem Punkt die Ergebnisse zumindest plausibel erscheinen (z.B. mehr männliche Exmatrikulierte an Fachhochschulen, ältere Exmatrikulierte mit vorheriger Ausbildung vornehmlich an Fachhochschulen).

Auf der anderen Seite war Repräsentativität auch nicht das Ziel dieser Untersuchung. Alleine schon aus forschungswirtschaftlichen Gründen schied dieses aus. Die Ergebnisse verdeutlichen zudem, dass das Modell an sich auch bei verschiedenen Teilstichproben stabil ist, sich aber dann in den Gewichtungen der Variablen mit Blick auf die Hochschulbindung unterscheidet. Dieses spricht für die Güte des verfolgten Ansatzes und gewährleistet die Übertragbarkeit dieser Analysetechnik auf andere Hochschulen. Es macht außerdem deutlich, dass die mit diesem Modell generierten Ergebnisse zwar generalisierbar sind, aber idealerweise doch der Validierung für einzelne Hochschulen bedürfen.

c) Das Erhebungsinstrument

Im Anhang ist der komplette Fragebogen abgedruckt, wie er für die Erhebung verwendet wurde. Dieser beinhaltet sämtliche Fragen, die für die Operationalisierung der Modellvariablen notwendig waren. Darüber hinaus sind, wie bereits vorstehend angemerkt wurde, insbesondere im Bereich der Qualität der Lehre noch Detailfragen zu den jeweiligen Dimensionen der Lehrqualität erhoben worden. Diese sollen insbesondere in den Hochschulen die Interpretation und Maßnahmenentwicklung erleichtern und die Ergebnisse einem zielgerichteten Management zugänglich machen. Darüber hinaus wurde noch eine Vielzahl von vorwiegend

demo- und soziographischen Informationen erhoben, die in diesem Bericht nicht weiter dokumentiert und kommentiert werden. Zum Teil dienten diese Fragen den differenzierenden Auswertungen nach Hochschultyp etc., Kontrollauswertungen und Klassifizierungen der Befragten. Vornehmlich wurden mit diesen aber zusätzliche Informationsbedürfnisse der beteiligten Hochschulen abgedeckt. Für die Modellprüfung spielen sie größtenteils eine nachgeordnete Rolle. Um das Instrument für eine Folgebefragung handhabbar zu machen, ist im Anhang noch ein modifizierter Fragebogen abgedruckt, der die für die hier vorgestellten Analysen notwendigen Fragen beinhaltet. Wie aus dem ebenfalls im Anhang abgedruckten Originalfragebogen hervorgeht, wurden die Beurteilungen und Einschätzungen der Studierenden auf einer 6-stufigen Ordinalskala erhoben, die entweder die Pole "sehr gut" und "sehr schlecht" oder "trifft voll und ganz zu" und "trifft überhaupt nicht zu" hatte.

d) Der Lisrelansatz der Kausalanalyse

Zur Überprüfung des entwickelten Modells der Hochschulbindung wurde eine Kausalanalyse mittels LISREL durchgeführt. Das Modell wurde sowohl insgesamt als auch nach Hochschultyp und Studierendentyp (siehe weiter unten) sowie für verschiedene Exmatrikulationsgründe und Exmatrikulationstypen überprüft. Ohne zu sehr ins Detail zu gehen, sollen an dieser Stelle kurz die Grundlagen kausalanalytischer Methoden und Modelle dargelegt werden, um so auch dem in dieser Hinsicht weniger bewanderten Leser die Möglichkeit einer Interpretation zu geben.

Ziel der Kausalanalyse ist es tatsächlich kausale Zusammenhänge und nicht nur Korrelationen zwischen Variablen nachzuweisen. Die Kausalanalyse eignet sich deshalb in besonderer Weise für die Überprüfung des hier vorgestellten Modells. Bei der Untersuchung komplexer Konstrukte und Modelle erfreut sie „... sich in der Marketingforschung zunehmender Beliebtheit.“. In den USA wird bereits diskutiert, die Kausalanalyse für Aufsätze, die sich mit komplexen Konstrukten und Modellen befassen „... und im Journal of Marketing Research veröffentlicht werden sollen, nahezu verbindlich ...“ (Homburg/Baumgartner, 1995, S. 162) vorzuschreiben.

Zurückzuführen ist dieser Bedeutungszuwachs vor allem auf die Leistungsstärke des Verfahrens sowie die Verfügbarkeit leistungsfähiger Software. Dazu zählt auch das Programmpaket LISREL, welches in der Windows-Version v8.12a in dieser Arbeit zum Einsatz kommt. Zwei grundlegende Einsatzgebiete der Kausalanalyse können unterschieden werden: der Einsatz zur

Überprüfung komplexer Konstrukte (so genannte konfirmatorische Faktorenanalyse) (vgl. Homburg/Giering, 1996) und der Einsatz zur Überprüfung komplexer Modelle (vgl. Homburg/Baumgartner, 1995). Die erstgenannte Anwendung ist dabei ein Spezialfall der letzteren. Deshalb wird in der Folge lediglich der allgemeine Fall dargestellt.

Grundlegend für die Kausalanalyse ist die Unterscheidung zwischen beobachtbaren und latenten Variablen ebenso wie die Unterscheidung zwischen Mess- und Strukturmodell. Das Strukturmodell beinhaltet lediglich latente Variablen. Diese können weiterhin unterschieden werden in exogene und endogene, latente Variablen. Exogene, latente Variablen werden dabei definitionsgemäß von keinen anderen Variablen beeinflusst, während endogenen, latenten Variablen von exogenen und/oder endogenen, latenten Variablen abhängen können. Im Strukturmodell kommen also die über die hypothetischen Konstrukte formulierten Hypothesen zum Ausdruck. Diese hypothetischen Konstrukte müssen ihrerseits durch Indikatoren gemessen werden, das heißt sowohl für die exogenen als auch die endogenen, latenten Variablen muss ein Messmodell entwickelt werden. Durch die Zusammenführung von Mess- und Strukturmodell entsteht das vollständige Kausalmodell. Auf Basis der ermittelten Pfadkoeffizienten kann dann entschieden werden, ob ein Modell bestätigt werden kann, allerdings nur vorbehaltlich einer positiven Gütebeurteilung. Die Pfadkoeffizienten in den Modellen geben Aufschluss über die Stärke der direkten Einflüsse zwischen den Variablen. Für die Bestimmung der Bedeutung einzelner Variablen für die abhängige Variable der Hochschulbindung sollten jedoch die Gesamteinflüsse berücksichtigt werden, die sich ergeben, wenn man die direkten Effekte und eventuelle indirekte Effekte über andere Variablen addiert.

e) Die Konstruktvalidierung und Gütebeurteilung

Bevor die Forschungshypothesen überprüft werden können, müssen zuerst die einzelnen Konstrukte einer eingehenden Prüfung unterzogen werden. Nur dann ist mit einer ausreichenden Güte der Kausalmodelle zu rechnen. Die Konstruktvalidierung folgt dabei Empfehlungen von Homburg und Giering (1996).

Zuerst wurde für jedes Konstrukt bzw. jede Dimension Cronbachs Alpha berechnet, danach erfolgte eine exploratorische Faktorenanalyse zur Überprüfung der Eindimensionalität und abschließend eine konfirmatorische Faktorenanalyse mittels LISREL. In jedem Schritt erfolgte dabei die Elimination von Indikatoren. In der dritten und letzten Stufe erfolgt dann erneut eine exploratorische Faktorenanalyse für die einzelnen Konstrukte, um die Eindimensio-

nalität erneut zu prüfen. Das Ergebnis dieses Vorgehens sind die bereits vorgestellten Operationalisierungen in den vorhergehenden Abschnitten. Insgesamt konnte die theoretische Struktur der Konstrukte weitgehend bestätigt werden, dies gilt insbesondere für die Qualität der Lehre, das Vertrauen, das emotionale Commitment sowie die Integration. Bei den übrigen Variablen mussten dann allerdings als Ergebnis der Konstruktvalidierung Kompromisse dahingehend geschlossen werden, dass diese jeweils nur über ein Item gemessen werden.

Bei der Überprüfung der Kausalmodelle kamen vorrangig zwei Anpassungsmaße zum Einsatz, und zwar einerseits der AGFI und andererseits der so genannte RMSEA. Ohne näher auf die Diskussion über die verschiedenen Arten von globalen Anpassungsmaßen einzugehen, sollen die hier verwendeten dargestellt und ihre jeweiligen Vorzüge erläutert werden. Da der X^2 -Test mit einigen Problemen behaftet ist (vgl. Homburg/Baumgartner, 1995, S. 166), insbesondere die Zahl der Freiheitsgrade des Modells nicht berücksichtigt wird, sollte hier ein anderes inferenzstatistisches Maß herangezogen werden. Der RMSEA (Root Mean Squared Error of Approximation) hat nicht die Nachteile des X^2 -Tests und ermöglicht dennoch einen Test darauf, dass der RMSEA nicht größer als 0,05 ist (Nullhypothese). Dieser Test heißt „Test of Close Fit“ und er liefert die Wahrscheinlichkeit dafür, dass der RMSEA kleiner als 0,05 ist. In dieser Arbeit werden Werte des RMSEA kleiner/gleich als 0,08 als befriedigend, Werte kleiner/gleich als 0,05 als gut bzw. bei einer hohen Wahrscheinlichkeit, dass der RMSEA tatsächlich kleiner als 0,05 ist, als sehr gut bezeichnet. Zur Beurteilung wird weiterhin der AGFI als ein deskriptives Anpassungsmaß herangezogen: Der AGFI ist eine durch die Berücksichtigung der Anzahl der Freiheitsgrade verbesserte Variante des GFI (Goodness-of-Fit Index). Für den AGFI, der auf das Intervall von Null bis Eins normiert ist, werden Werte von mindestens 0,9 gefordert.

Das Vorliegen einer guten globalen Anpassung im Sinne der vorstehenden Ausführungen ist allein jedoch nicht ausreichend. Auch das Messmodell ist mittels lokaler Anpassungsmaße zu überprüfen (vgl. Homburg/Baumgartner, 1995, S. 170). Zuerst sind hierbei die Indikatorreliabilitäten zu ermitteln. Die Indikatorreliabilität ist dabei der Anteil der Varianz der Indikatoren, der durch das Konstrukt erklärt wird. Indikatorreliabilitäten größer als 0,4 werden im Allgemeinen als ausreichend angesehen. Wie gut ein Konstrukt durch die Indikatoren gemessen wird, geben die Faktorreliabilität und die durchschnittlich erfasste Varianz an. Für die Faktorreliabilität wird ein Wert von mindestens 0,6 gefordert, für die durchschnittlich erfasste Varianz ein Wert von mindestens 0,5 (vgl. Homburg/Baumgartner, 1995, S. 170). Erst wenn alle

diese Bedingungen erfüllt sind, können eindimensionale Konstrukte und Dimensionen als reliabel und valide angesehen werden.

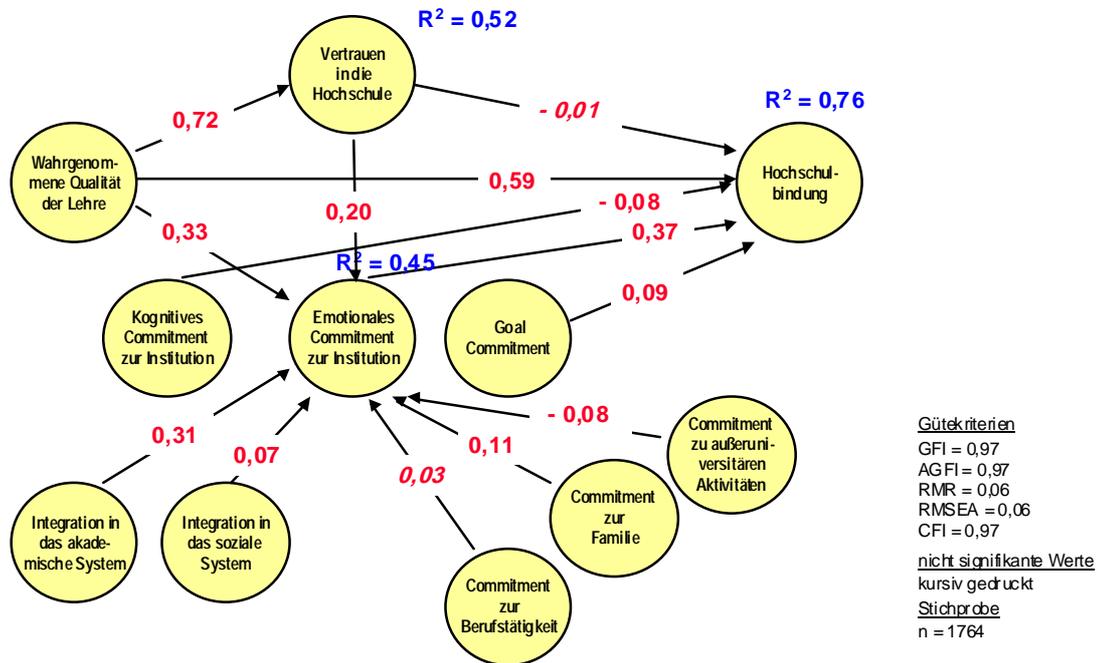
Im Folgenden wird jeweils auf die globalen Anpassungsmaße eingegangen, die Güte des Messmodells wird nicht einzeln diskutiert. Dieses Vorgehen ist adäquat, da die Güte der Messmodelle über alle vorgestellten Modellvarianten zumindest als zufrieden stellend gekennzeichnet werden kann.

3.2 Modell- und Hypothesenüberprüfung

Nachfolgend ist das Modell für die Gesamtstichprobe abgebildet (vgl. Abb. 10). In die Analyse wurden demzufolge alle Befragten einbezogen.

Die globalen Anpassungsmaße betragen für den AGFI 0,97 und den RMSEA 0,06 was als sehr gut bzw. befriedigend bezeichnet werden kann. Die Indikator- und Faktorreliabilitäten können über alle Messmodelle als zumindest zufrieden stellend, teilweise sogar als gut, bezeichnet werden. Mithin ist die Güte des Strukturmodells insgesamt als hoch anzusehen. Das Modell in seiner Gesamtheit kann in der vorliegenden Form bezüglich der Anpassungsmaße als gut gekennzeichnet werden. Die Erklärung der abhängigen Variablen Hochschulbindung ist mit einem R^2 von 0,76 hervorragend. Das Modell wird nun bezüglich der formulierten Hypothesen diskutiert.

Modell I: Gesamtstichprobe



© Lehrstuhl Marketing I, Universität Hannover und Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh

Abbildung 10: Modellüberprüfung für die Gesamtstichprobe

Beziehungsqualität und Hochschulbindung

H1.1: Die wahrgenommene Qualität der Lehre beeinflusst direkt und positiv das Vertrauen des Studierenden, dessen emotionales Commitment sowie die Hochschulbindung.

Die Hypothese 1.1 kann voll und ganz bestätigt werden. Die Einflüsse der Qualität der Lehre auf die bezeichneten drei Variablen sind nicht nur signifikant, sondern mit 0,72 auf das Vertrauen, mit 0,59 auf die Hochschulbindung und 0,33 auf das emotionale Commitment auch hoch. Dies bedeutet zum einen, dass sich Vertrauen im Wesentlichen auf Basis der wahrgenommenen Qualität der Lehre herausbildet, aber eben nicht nur, wie auch das vergleichsweise geringe R^2 des Vertrauens von 0,52 anzeigt. Weiterhin hat die Qualität der Lehre den stärksten direkten Effekt auf die Hochschulbindung und in Verbindung mit dem indirekten Effekt über den Einfluss der Qualität der Lehre auf das emotionale Commitment auch den mit Abstand stärksten Gesamteinfluss auf die Hochschulbindung (vgl. Tab. 1). Sie ist also die zentrale Determinante der Hochschulbindung.

H1.2: Das Vertrauen des Studierenden gegenüber der Hochschule und ihren Angehörigen beeinflusst direkt und positiv dessen emotionales Commitment sowie die Hochschulbindung.

Die Hypothese 1.2 kann nur teilweise bestätigt werden. Der postulierte Einfluss des Vertrauens auf die Herausbildung von emotionalem Commitment ist gegeben und als groß zu bezeichnen. Hierüber hat das Vertrauen auch einen indirekten Einfluss auf die Hochschulbindung. Allerdings konnte eine direkte Beeinflussung der Hochschulbindung durch das Vertrauen nicht nachgewiesen werden, der entsprechende Pfadkoeffizient ist nicht signifikant von Null verschieden. Vertrauen kann folglich nicht als direkte Determinante der Hochschulbindung angesehen werden, ist aber gleichwohl eine bedeutsame Determinante des emotionalen Commitment. Auch ein positiver Gesamteinfluss lässt sich nicht nachweisen, der betreffende Gesamteffekt ist ebenfalls nicht signifikant (vgl. Tab. 1), was möglicherweise auf die vorliegende Modellspezifikation mit einem direkten Effekt zurückzuführen ist.

H1.3: Das emotionale Commitment des Studierenden gegenüber der Institution beeinflusst direkt und positiv die Hochschulbindung.

Die Hypothese 1.3 kann bestätigt werden. Der direkte, und damit auch der Gesamteinfluss, des Commitment auf die Hochschulbindung ist mit 0,37 stark und kann hinsichtlich seiner Bedeutung für das Management der Hochschulbindung nicht vernachlässigt werden.

H1.4: Das kognitive Commitment des Studierenden zur Institution beeinflusst direkt und negativ die Hochschulbindung.

Die Hypothese 1.4 bestätigt sich anhand der vorliegenden Daten ebenfalls. Bei Vorliegen eines hohen kognitiven Commitments ist mit einem geringeren Niveau der Hochschulbindung im hier beschriebenen Sinne zu rechnen. Der negative Einfluss ist zwar gering (-0,08), aber signifikant. Eine de facto vorhandene Bindung führt offensichtlich dann nicht zu positiven Intentionen, wenn diese Bindung durch äußere Umstände erzwungen ist. Insbesondere Wechselkosten oder ein besonders spezifisches Studienangebot können eine solche "kalte" Bindung hervorrufen.

H1.5: Das Goal Commitment des Studierenden beeinflusst direkt und positiv die Hochschulbindung.

Auch die Letzte der Hypothesen zur Beziehungsqualität (H1.5) wird durch das Kausalmodell bestätigt. Mit einem Wert von 0,09 wirkt sich ein hohes Maß an Goal Commitment auch positiv auf das Zustandekommen von Hochschulbindung aus. Dies bedeutet, dass neben den bisher diskutierten und weitgehend in der Verantwortung der Hochschule liegenden Größen selbstverständlich auch die Persönlichkeit des Studierenden als Vorbedingung für ein erfolgreiches Hochschulbindungsmanagement angesehen werden muss. Da diese Größe durch die Hochschule nur äußerst begrenzt beeinflussbar ist, wird deutlich, dass nicht die Bindung jedes Studierenden möglich ist.

b) Externes Commitment und emotionales Commitment zur Institution

H2.1: Das Commitment des Studierenden zur Berufstätigkeit beeinflusst das emotionale Commitment zur Institution negativ.

Die Hypothese 2.1 kann für das Gesamtmodell nicht bestätigt werden. Der entsprechende Pfadkoeffizient ist mit 0,03 gering und zudem nicht signifikant. Damit kann weder ein positiver noch ein negativer Effekt von Commitments zur Berufstätigkeit auf das emotionale Commitment nachgewiesen werden.

H2.2: Das Commitment des Studierenden zur Familie beeinflusst das emotionale Commitment zur Institution negativ.

Die Hypothese 2.2 kann in der vorliegenden Form ebenfalls nicht bestätigt werden. Der Einfluss mit einem Wert von 0,11 ist im Gegenteil positiv und signifikant. Dies würde bedeuten, dass stabile familiäre Verhältnisse sich positiv auf die Herausbildung emotionalen Commitments auswirken. Möglicherweise liegt hier ein indirekter Zusammenhang vor, der sich dadurch erklären lässt, dass Studierende, die bereit sind, Verpflichtungen gegenüber ihrer Familie einzugehen, auch eher bereit sind ähnliche Verpflichtungen gegenüber anderen Institutionen aufzubauen.

H2.3: Das Commitment des Studierenden zu außeruniversitären Aktivitäten beeinflusst das emotionale Commitment zur Institution negativ.

Die Hypothese 2.3 kann als Einzige der Hypothesen zu den externen Commitments bestätigt werden. Mit $-0,08$ ist ein geringer aber signifikanter negativer Effekt auf das emotionale Commitment zu verzeichnen. Dies bestätigt die weit verbreitete These, dass gerade Aktivitäten außerhalb der Hochschule negative Effekte auf das Verhältnis der Studierenden zur Hochschule haben.

c). Integration in das System der Hochschule und emotionales Commitment zur Institution

H3.1: Die Integration in das akademische System der Hochschule beeinflusst direkt und positiv das emotionale Commitment des Studierenden zur Institution.

Die Hypothese 3.1 kann voll und ganz bestätigt werden. Mit steigender Integration der Studierenden in das akademische System der Hochschule wird auch ein mit $0,33$ starker und positiver Einfluss auf das emotionale Commitment hervorgerufen. Dies ist von besonderer Bedeutung, da dieser Effekt so stark ist, dass sogar ein mit $0,12$ erheblicher und signifikanter Gesamteinfluss auf die Hochschulbindung zu verzeichnen ist (vgl. Tab. 1).

H3.2: Die Integration in das soziale System der Hochschule beeinflusst direkt und positiv das emotionale Commitment des Studierenden zur Institution.

Die Hypothese 3.2. kann ebenfalls bestätigt werden, ein positiver Effekt der Integration in das soziale System von $0,07$ auf das emotionale Commitment ist gegeben. Allerdings fällt dieser geringer aus als der Einfluss der akademischen Integration. Damit fällt auch der (indirekte) Einfluss der sozialen Integration auf die Hochschulbindung mit $0,03$ vergleichsweise gering aus (vgl. Tab. 1).

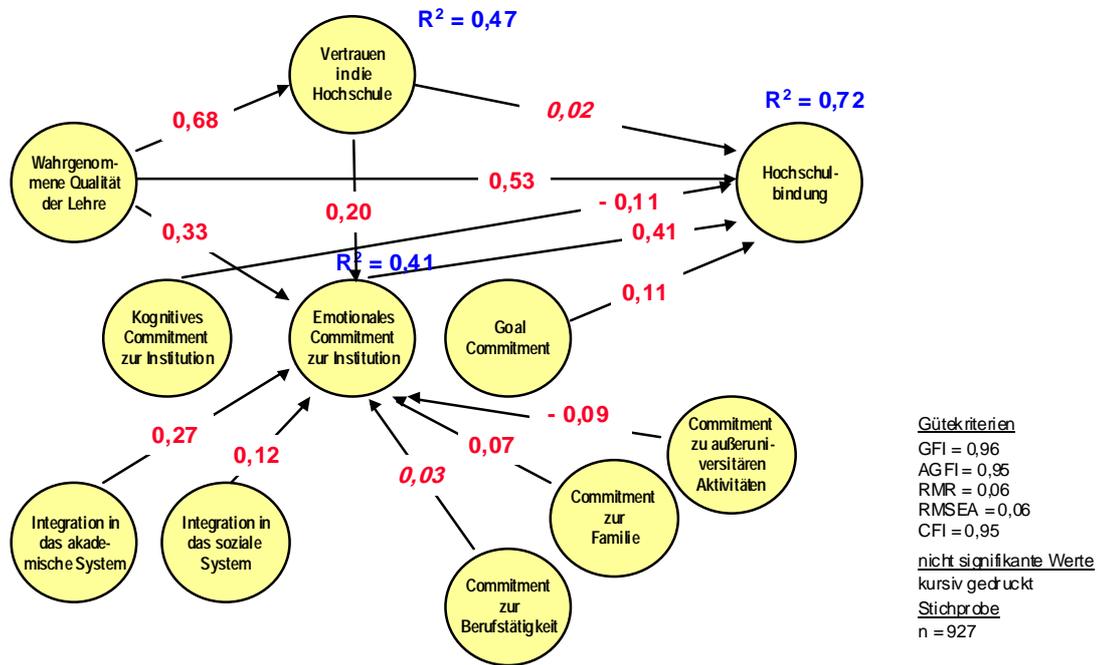
Insgesamt können die aufgestellten Hypothesen also weitestgehend bestätigt werden. Allerdings gibt es an einigen Stellen Abweichungen von der theoretisch formulierten Modellstruktur. Diese Auffälligkeiten sollen noch einmal herausgestrichen werden: Erstens ist der direkte Einfluss des Vertrauens auf die Hochschulbindung nicht gegeben, bestenfalls indirekte Einflüsse können hier erwartet und somit auch bewirkt werden. Zweitens scheint nach Lage der Dinge das externe Commitment des Studierenden zur Berufstätigkeit keine negativen Auswirkungen bezüglich dessen Hochschulbindung zu haben. Positive Auswirkungen sind gleichwohl auch nicht nachzuweisen. Insoweit sollte vorbehaltlich anderer Befunde von einer Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Hochschulbindung ausgegangen werden. Und drittens

gibt es nicht den postulierten negativen Einfluss des externen Commitments zur Familie. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass Studierende, die Commitments gegenüber der Familie aufbauen auch für ein emotionales Commitment zur Hochschule prädestiniert sind.

Von einer Modifikation des entwickelten Modells, beispielsweise durch Elimination des Pfades vom Vertrauen auf die Hochschulbindung, wurde trotz dieser Inkongruenzen der Empirie mit der Theorie abgesehen. Ein solches Vorgehen wäre mit dem konfirmatorischen Charakter der Kausalanalyse nicht vereinbar. Ein modifiziertes Modell müsste in jedem Fall noch einer erneuten Überprüfung an einer neuen Stichprobe unterzogen werden, was im Untersuchungszusammenhang nicht machbar war. Abgesehen von diesen methodischen Einwänden ist eine Modifikation schon deshalb nicht angezeigt, als beispielsweise weiterführende Analysen, z.B. für die Teilstichprobe der Lehramtsstudiengänge, durchaus einen signifikanten Einfluss des Vertrauens auf die Hochschulbindung aufzeigen. Ähnliche Argumente lassen sich auch für den ebenfalls nicht signifikanten Pfad von dem Commitment zur Berufstätigkeit auf das emotionale Commitment finden.

Um die Sensitivität der Ergebnisse bezüglich der Stichprobensammensetzung aufzuzeigen, werden nun die Modelle für die Teilstichproben der Universitäten und der Fachhochschulen vorgestellt. Damit werden für interessierte Hochschulen gleichzeitig realitätsnähere Entscheidungshilfen generiert, da die Ergebnisse in diesen beiden Gruppen für die verschiedenen Hochschulen vergleichsweise stabil sind. Dagegen unterscheiden sich die Modellstrukturen zwischen den beiden in der Stichprobe vertretenen Hochschultypen teilweise erheblich.

Modell II: Universitäten



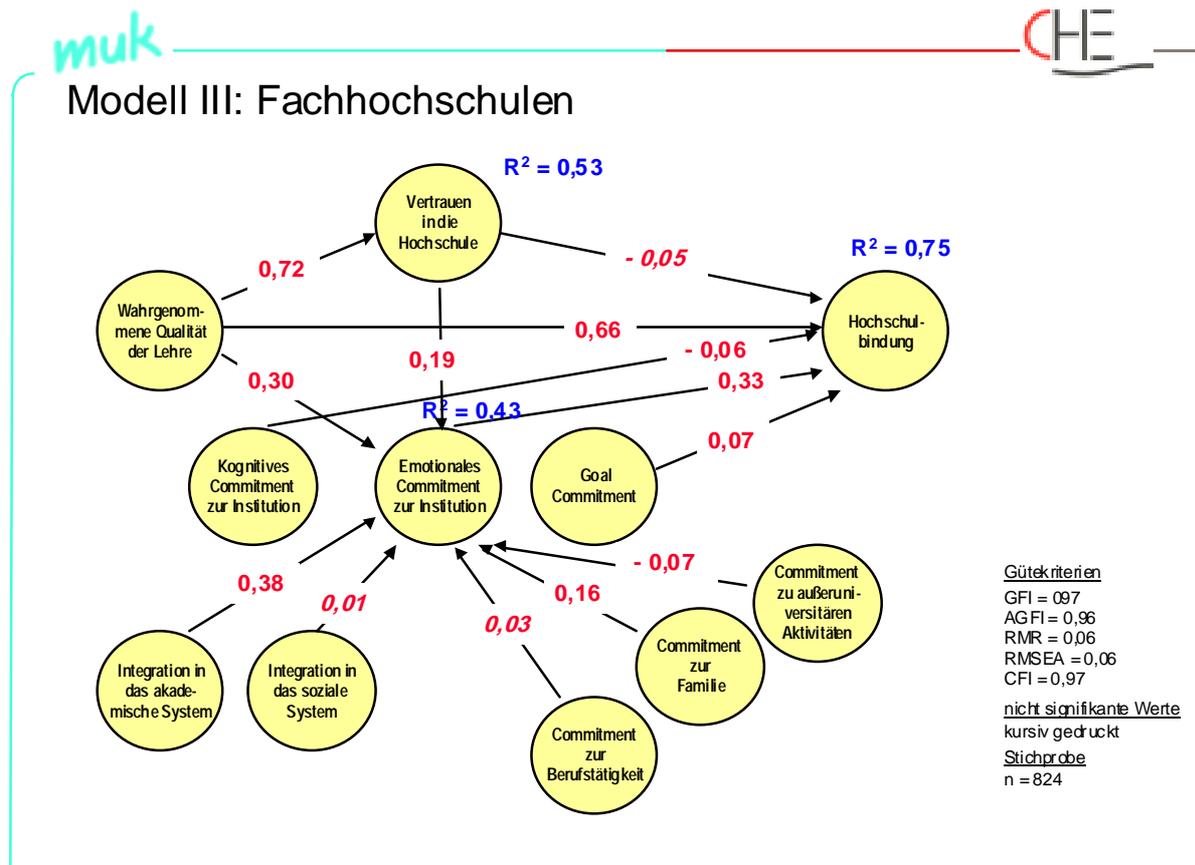
© Lehrstuhl Marketing I, Universität Hannover und Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh

Abbildung 11: Modellüberprüfung für die Teilstichprobe Universitäten

Die Abbildungen 11 und 12 geben die jeweiligen Kausalmodelle für Universitäten bzw. Fachhochschulen wieder. Die Güte beider Modelle ist trotz eines leichten Rückgangs des AGFI und des RMSEA hoch. Die beiden Modelle zeigen, dass die vorstehend anhand der Hypothesen beschriebenen Modellstrukturen grundsätzlich erhalten bleiben. Die einzige Ausnahme in dieser Hinsicht bildet die Bedeutung der Integration in das soziale System für das emotionale Commitment. Während im Universitätsmodell ein deutlich positiver Effekt (0,12) existiert, ist dieser Einfluss für die Fachhochschulen nicht nachweisbar.

Deutliche Unterschiede in den Modellstrukturen finden sich darüber hinaus an vier Stellen. Erstens ist der direkte Einfluss der Qualität der Lehre auf die Hochschulbindung im Fachhochschulmodell (0,66) gegenüber dem Universitätsmodell (0,53) deutlich erhöht. Seine Entsprechung findet dieses Phänomen in einem im Fachhochschulmodell reduzierten Einfluss des emotionalen Commitment auf die Hochschulbindung (0,33 bei Fachhochschulen gegenüber 0,41 bei Universitäten). Weiterhin ist die stabilisierende Wirkung des externen Commitments zur Familie auf das emotionale Commitment in der Fachhochschulstichprobe deutlich stärker (0,16) als in der Universitätsstichprobe (0,07). In Anlehnung an die oben geführte Diskussion

zu diesem Punkt, muss hier vermutlich von einer anderen Persönlichkeitsstruktur der Fachhochschulstudenten ausgegangen werden. Entsprechend der bereits diskutierten geringeren Bedeutung der sozialen Integration an Fachhochschulen findet sich dort ein mit 0,38 deutlich stärkerer positiver Effekt von akademischer Integration in Bezug auf das emotionale Commitment als an den Universitäten (0,27).



© Lehrstuhl Marketing I, Universität Hannover und Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh

Abbildung 12: Modellüberprüfung für die Teilstichprobe Fachhochschulen

Bezüglich des Maßnahmeneinsatzes müssen neben den vorstehend diskutierten Effekten in jedem Fall, wie bei den Erläuterungen zur Kausalanalyse erwähnt, die Gesamteffekte, d.h. die Summe aus direkten und indirekten Effekten, Berücksichtigung finden. In der nachstehenden Tabelle 1 sind die Gesamteffekte für die drei besprochenen Kausalmodelle abgebildet.

	Modell I: Gesamt	Modell II: UNI	Modell III: FH
Vertrauen	<i>0,06</i>	<i>0,10</i>	<i>0,01</i>
Qualität	0,76	0,73	0,77
Goal Commitment	0,09	0,11	0,07
Emotionales Commitment	0,37	0,41	0,33
Kognitives Commitment	-0,08	-0,11	-0,06
Soziale Integration	0,03	0,05	<i>0,00</i>
Akademische Integration	0,12	0,11	0,13
Commitment zum Beruf	<i>0,01</i>	<i>0,01</i>	<i>0,01</i>
Commitment zur Familie	0,04	0,03	0,05
Commitment zu Aktivitäten	-0,03	-0,04	-0,02
nicht signifikante Werte sind kursiv gedruckt			

© Lehrstuhl Marketing I, Universität Hannover und Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh

Tabelle 1: Gesamteffekte der Determinanten auf die Hochschulbindung nach Hochschultyp

Es wird klar, dass der Qualität der Lehre, in allen betrachteten Modellen, die mit Abstand größte Bedeutung für die Hochschulbindung zukommt. An zweiter Stelle folgt, mit ebenfalls hoher Bedeutung, das emotionale Commitment. Erwähnenswert sind darüber hinaus die Relevanz von Akademischer Integration und Goal Commitment für die Entstehung von Hochschulbindung sowie der auch im Gesamteffekt nachweisbare negative Einfluss des kognitiven Commitment auf die Hochschulbindung. Alle übrigen Effekte sind nahezu vernachlässigbar gering und können bei einer Priorisierung von Maßnahmen an nachgeordneter Stelle erfasst werden.

Es wird auch deutlich, dass sich trotz der strukturellen Unterschiede in den Modellen für Universitäten und Fachhochschulen keine Unterschiede in der Rangfolge der Determinanten mit Blick auf die Hochschulbindung ergeben. Die erwähnte höhere Bedeutung der Qualität der Lehre für die Hochschulbindung an Fachhochschulen ist aber auch anhand der Gesamteffekte ablesbar, ebenso die korrespondierende geringere Bedeutung des emotionalen Commitment an Fachhochschulen. Auch die übrigen beschriebenen Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen spiegeln sich in den Gesamteffekten wieder.

Über diese Betrachtung auf der Ebene der Konstrukte hinaus, können Einflussfaktoren auch auf den nachgelagerten Ebenen der Dimensionen und Indikatoren der jeweiligen Konstrukte identifiziert werden. Zumindest für die Qualität der Lehre lassen sich wertvolle Hinweise mittels einer Rangreihung der Dimensionen der Qualität der Lehre gewinnen. Am bedeutendsten für das Gesamturteil der Studierenden über die Qualität der Lehre ist demzufolge das Lehrangebot, dicht gefolgt von der Betreuung der Studierenden durch die Professoren und Mitarbeiter der Hochschule. Erst danach folgen, in der angegebenen Reihenfolge, Prüfungen, Dienstleistungen, Lehrpersonal und Infrastruktur sowie das Angebot für Freizeit/Erholung. Mit den Informationen über diese vollständige Rangreihung der Qualitätsdimensionen lassen sich nun auch erste Hinweise für eine Priorisierung von qualitätsverbessernden Maßnahmen ableiten. In ähnliche Weise lassen sich auch für einzelnen Qualitätsdimensionen die Indikatoren in eine Rangreihung bringen.

3.3 Ein Typologierungsansatz der Exmatrikulierten

3.3.1 Grundgedanke und Methodik

Im Rahmen des Projektes Hochschulbindung wurden umfangreiche Informationen über Studierende, respektive ehemalige Studierende und deren Bindungsverhalten generiert. Bindung kann dabei auf zwei Wegen operationalisiert werden: Zum einen offenbaren Studierende ihre Bindung durch ihr tatsächliches Verhalten. So finden sich in der Stichprobe sowohl Absolventen der einbezogenen Hochschulen als auch Fach- bzw. Hochschulwechsler und Studienabbrecher. Zum anderen kommt Bindung in deren Intentionen zum Ausdruck, d.h. in ihrer Bereitschaft, ihr Studium weiterzuempfehlen, in dem Willen, dasselbe Studium erneut aufzunehmen (wenn sie vor dieser Entscheidung stünden), sowie der Absicht auch zukünftig formelle (z.B. Alumni-Clubs) bzw. informelle Kontakte zu halten. Dies entspricht der hier gewählten Definition und Operationalisierung von Hochschulbindung.

Zu erwarten wäre, dass sich die Gruppen der Absolventen, Abbrecher und Wechsler bezüglich der angesprochenen Intentionen in ihrem Antwortverhalten unterscheiden, innerhalb der Gruppen aber ähnliche Intentionen vorliegen. Um den Zusammenhang zwischen Intentionen und tatsächlichem Verhalten zu analysieren, wurden für die Gruppen „Examen“, „Wechsel“ und „Abbruch“ zum einen Kreuztabellierungen und Mittelwertvergleiche vorgenommen. Diese zeigen bereits Unterschiede zwischen den drei Gruppen auf. Vereinzelt finden sich allerdings auch überraschende Ähnlichkeiten in den Aussagen. Deshalb soll der Versuch unter-

nommen werden, eine Segmentierung der Exmatrikulierten anhand ihrer Intentionen und ihrem tatsächlichen Verhalten vorzunehmen.

3.3.2 Ergebnisse

Eine a priori-Segmentierung liegt mit der Klassifizierung der Studierenden nach Absolventen, Wechslern und Abbrechern vor. Anknüpfend an diese Gruppen soll nun die Segmentierung vorgenommen werden. Zuerst wurde zu diesem Zweck eine Diskriminanzanalyse durchgeführt, um zu überprüfen, inwieweit die Intentionen geeignet sind zwischen diesen Gruppen zu unterscheiden. Die Diskriminanzanalyse gibt zum einen Auskunft über die am stärksten diskriminierenden Variablen, zum anderen nimmt sie auf Basis der ermittelten Diskriminanzfunktion eine Neuordnung der Befragten in die drei vorgegebenen Gruppen vor. Damit ergibt sich eine 3x3-Matrix, in deren neun Feldern sich nun verschiedene Segmente von Studierenden wiederfinden (vgl. Abb. 13).

Die Zuordnung zu den Gruppen ist zufrieden stellend. Es zeigt sich allerdings, dass einerseits ein Teil der Examinierten als Abbrecher bzw. Wechsler eingestuft wird und andererseits ein Teil der Abbrecher und Wechsler als Examinierte. Weiterhin finden auch „Vertauschungen“ zwischen Abbrechern und Wechslern statt. Dieser letzte Fall soll hier nicht näher betrachtet werden, stellen doch beide Gruppen gleichermaßen Verluste für die Hochschule dar.

Zuordnung nach Diskriminanzanalyse

52% gebundene Examierte

28% ungebundene Examierte

6% gebundene Wechsler/Abbrecher

14% ungebundene Wechsler/Abbrecher

% of Total		vorhergesagter Exmatrikulationsgrund			Total
		1 Examen	2 Wechsel	3 Abbruch	
tatsächlicher Exmatrikulationsgrund	1 Examen	51,8%	14,6%	14,0%	80,4%
	2 Wechsel	3,0%	4,2%	3,1%	10,3%
	3 Abbruch	2,6%	2,7%	4,1%	9,3%
Total		57,4%	21,5%	21,1%	100,0%

© Lehrstuhl Marketing I, Universität Hannover und Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh

Abbildung 13: Typologierungsansatz der Exmatrikulierten

Unter Zusammenfassung der Abbrecher und Wechsler zu einer Gruppe, lassen sich aus den Ergebnissen vier Exmatrikuliertentypen ableiten, dies sind

- die gebundenen Examierten: Dieser Typus wird anhand seiner Intentionen korrekt als examiniert identifiziert. Intentionen und tatsächliches Verhalten stimmen hier überein.
- die ungebundenen Examierten: Dieser Typus hat sein Examen erfolgreich abgelegt, wird anhand der Intentionen aber als Abbrecher oder Wechsler identifiziert.
- die gebundenen Wechsler/Abbrecher: Dieser Typus hat tatsächlich die Hochschule als Abbrecher oder Wechsler verlassen, wird jedoch anhand der Intentionen als examiniert eingestuft.
- die ungebundenen Wechsler/Abbrecher: Dieser Typus wird anhand seiner Intentionen korrekt als Abbrecher und Wechsler eingeordnet. Auch hier decken sich Intentionen und tatsächliches Verhalten.

Die Erklärung des hier beobachteten Phänomens lässt sich aus den Typbeschreibungen im folgenden Abschnitt ableiten, soll hier jedoch, auch anhand der Intentionen (vgl. Abb. 14) kurz umrissen werden.

Die gebundenen Examinierten sind im Sinne des Bindungsziels der Idealfall. Sie haben ihr Studium erfolgreich beendet und danken dieses der Hochschule mit positiven Intentionen, d.h. hoher Hochschulbindung.

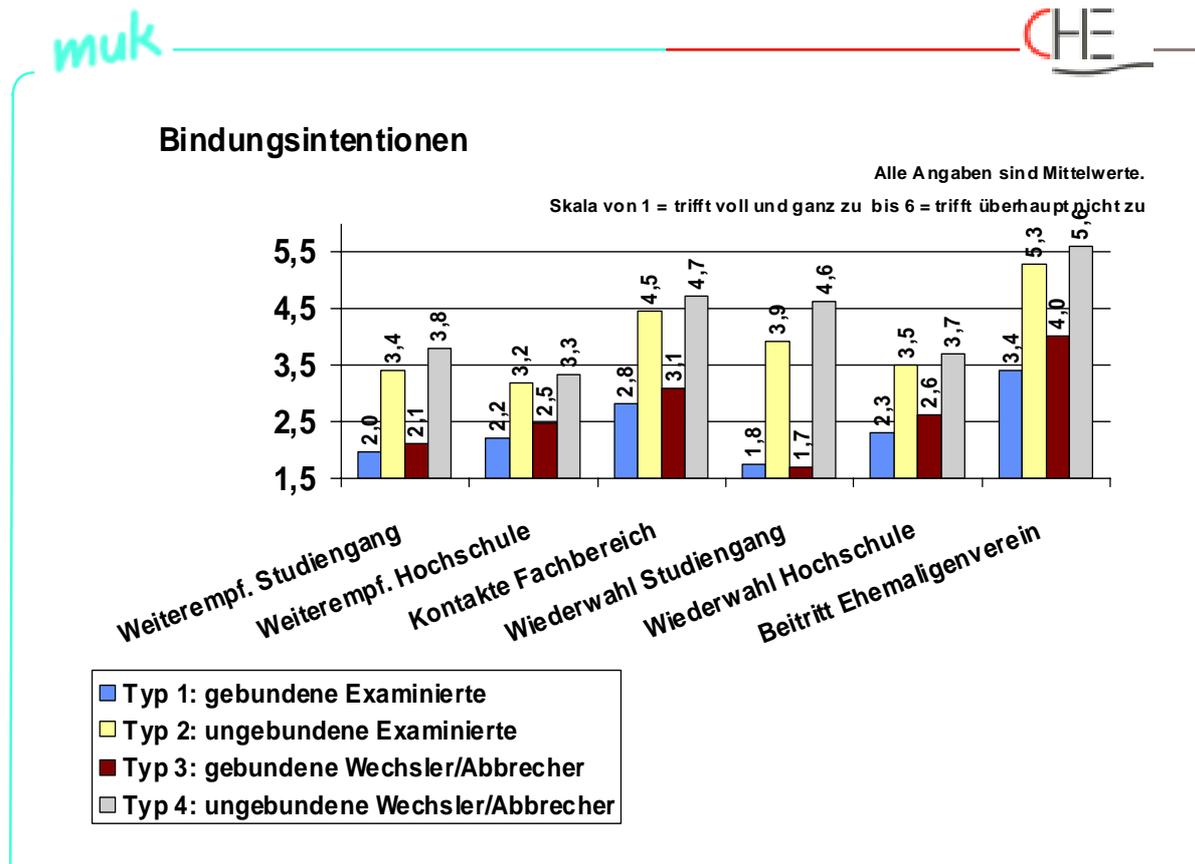


Abbildung 14: Bindungsintentionen nach Typen

Die ungebundenen Examinierten sind besonders kritisch zu betrachten. Trotz eines erfolgreich mit Examen beendeten Studiums, weisen diese negative Intentionen auf. Die Hochschulbindung dieses Typus ist trotz Examen gering. Dieser Typus stellt einen bedeutenden Anteil an allen Studierenden und hätte möglicherweise unter anderen Rahmenbedingungen das Studium ebenfalls abgebrochen. Zumindest dürften die ungebundenen Examinierten spätestens mit Studienende nicht mehr als gebunden gelten. Gründe innerhalb der Hochschule können für diesen Befund verantwortlich sein.

Die gebundenen Wechsler/Abbrecher dagegen scheinen objektive Gründe gehabt zu haben, das Studium an der jeweiligen Hochschule nicht mit einem Abschluss zu beenden, was wiederum keinen Einfluss auf deren positive Intentionen hatte und zu der beobachteten Fehleinstufung führt. Auf Grund dieses Sachverhaltes und ihrer Größe kann diese Gruppe als vergleichsweise unproblematisch und damit auch uninteressant für ein Hochschulbindungsmanagement angesehen werden.

Die ungebundenen Wechsler/Abbrecher wiederum stellen die "klassische" Zielgruppe für ein Hochschulbindungsmanagement dar. Ein erfolgloses Ende des Studiums (zumindest an dieser Hochschule) geht mit negativen Intentionen und geringer Hochschulbindung einher. Die Verantwortlichkeit dafür ist zunächst in der Hochschule selbst zu suchen.

Abbildung 15 macht die Bedeutung der verschiedenen Typen für die Hochschule deutlich.

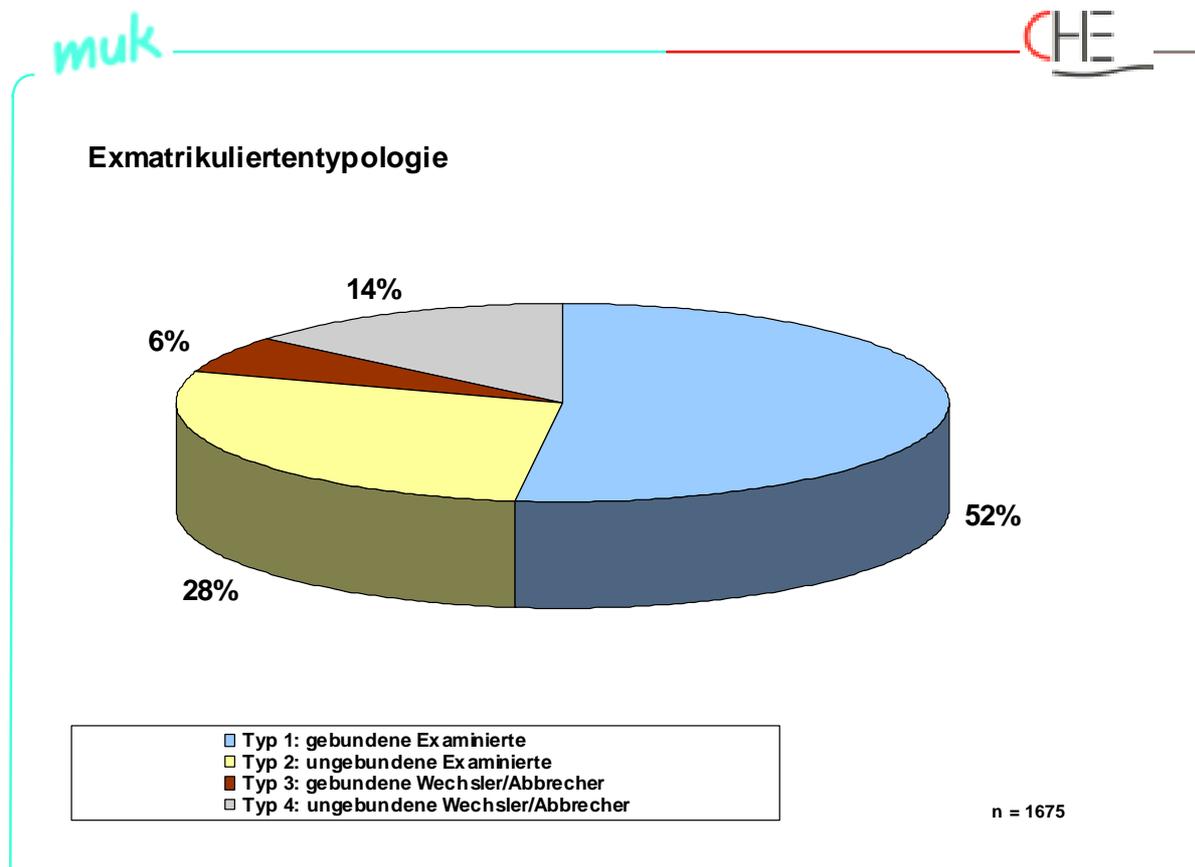


Abbildung 15: Anteile der Exmatrikuliertentypen in der Gesamtstichprobe

Nur 52% aller Exmatrikulierten (gebundene Examierte) können als gänzlich unproblematisch angesehen werden. Auch mit dem Anteil von 6% gebundenen Wechslern/Abbrechern können die Hochschulen durchaus leben. Problematisch ist insbesondere die mit 14% schon

vergleichsweise große Gruppe der ungebundenen Wechsler/Abbrecher. Sie sollte eine Zielgruppe des Hochschulbindungsmanagements sein. Quasi ein Gefährdungspotenzial für die Hochschule stellt die mit 28% zweitgrößte Gruppe der ungebundenen Examinierten dar. Schon während des Studiums können diese zum einen als abbruch- bzw. wechselgefährdet gelten. Darüber hinaus sind diese spätestens mit Ende des Studiums für die Hochschule verloren, mithin z.B. Alumniaktivitäten nicht zugänglich.

3.3.3 Beschreibung der Exmatrikulantentypen

Auf Basis von Mittelwertvergleichen und Kreuztabellierungen wurde versucht, mehr über die vier Typen zu erfahren. Kurz und knapp lassen sich die vier Typen von Exmatrikulierten wie folgt beschreiben und charakterisieren:

a) Die gebundenen Examinierten (52%)

Die Vorbereitung auf das Studium durch die Schule beurteilen sie am besten von allen Typen, wie sie auch ihre eigenen Leistungen am besten einschätzen.

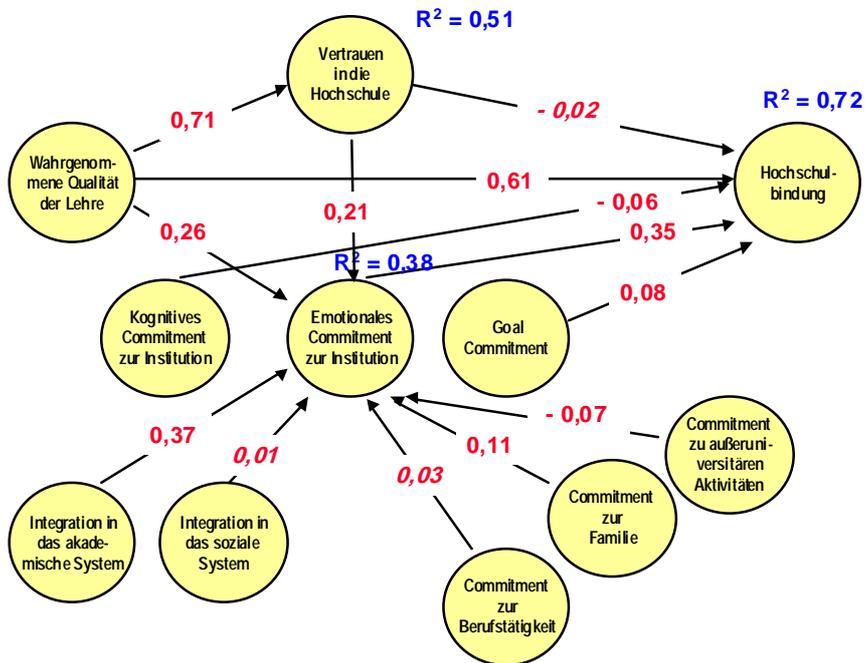
Sie waren während des Studiums häufig als Hilfskraft an der Hochschule tätig, haben sich darüber hinaus nur in geringem Maße beruflich engagiert und ihr Studium zu einem überdurchschnittlich großen Teil durch BAFöG/Stipendien finanziert. Zudem haben sie vergleichsweise die meiste Zeit in Selbststudium und Lehrveranstaltungen investiert.

Sie beurteilen die Qualität der Lehre am besten von allen Typen und haben das größte Goal Commitment sowie emotionale Commitment von allen Gruppen, bringen den Hochschulangehörigen Vertrauen entgegen und sind vergleichsweise stark in das akademische und soziale System der Hochschule integriert.

Die gebundenen Examinierten haben auch nach Ende ihres Studiums noch überdurchschnittlich häufig Kontakt zu den Lehrenden. Sie haben das Studium vor allem auf Grund von Berufsaussichten und Interesse an Inhalten aufgenommen und gehen heute in der Regel einem Beruf nach.

Diese Gruppe ist zu über 70% männlichen Geschlechts.

Modell V: Gebundene Examinierende

Gütekriterien

GFI = 0,95

AGFI = 0,94

RMSEA = 0,07

CFI = 0,94

CFI = 0,94

nicht signifikante Werte

kursiv gedruckt

Stichprobe

n = 868

© Lehrstuhl Marketing I, Universität Hannover und Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh

Abbildung 15: Modellüberprüfung für die "Gebundenen Examinierenden"

Prüft man das Modell alleine für die Gruppe der gebundenen Examinierenden, so fällt allenfalls die gegenüber dem Gesamtmodell leicht stärkere Bedeutung der akademischen Integration für die Herausbildung des emotionalen Commitment sowie die damit korrespondierende geringere Bedeutung der Qualität der Lehre für das emotionale Commitment auf.

b) Die ungebundenen Examinierten (28%)

Die ungebundenen Examinierten haben zwar ebenfalls ihr Examen abgelegt, unterscheiden sich aber in einigen Punkten deutlich von den gebundenen Examinierten.

Die ungebundenen Examinierten sind mit ihren eigenen Leistungen vergleichsweise zufrieden, beurteilen ihre heutige Situation aber am schlechtesten von allen Gruppen.

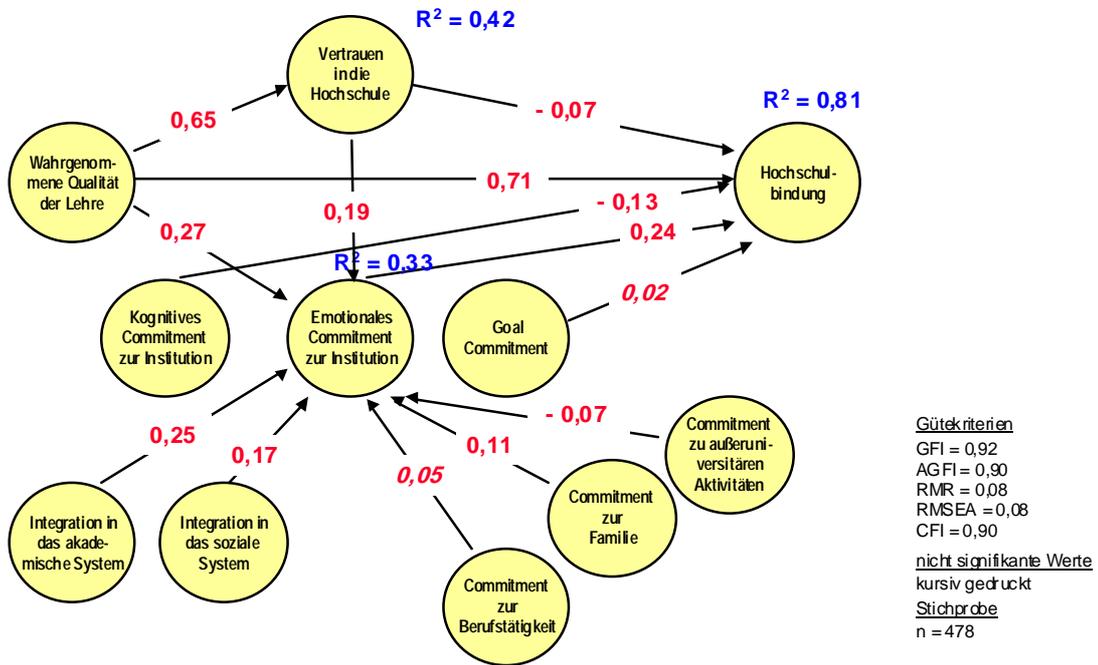
Sie waren ähnlich häufig wie die gebundenen Examinierten als Hilfskraft tätig und haben ihr Studium ebenfalls zu einem großen Teil durch BAFöG/Stipendien finanziert. Sie haben sich bereits im Studium in hohem Maße ihrer eigenen Familie gewidmet.

Sie beurteilen die Qualität der Lehre am zweitschlechtesten von allen Typen. Die ungebundenen Examinierten haben zwar ein hohes Goal Commitment aber diffuse Erwartungen bezüglich des Studiums und verfügen über das zweitniedrigste emotionale Commitment zur Institution. Das Vertrauen der ungebundenen Examinierten in die Hochschulangehörigen ist gering und sie waren in das akademische System nur gering sowie in das soziale System nur begrenzt integriert.

Die ungebundenen Examinierten haben heute nur noch vergleichsweise wenig Kontakte auf Grund ihres Studiums. Sie haben das Studium vergleichsweise häufig auch auf Grund fehlender Alternativen gewählt und befinden sich heute im Vergleich zu den gebundenen Examinierten relativ selten bereits in einer Berufstätigkeit.

Der Frauenanteil in der Gruppe ist überproportional und die Gruppe hat am zweithäufigsten von allen Typen Kinder.

Modell VI: Ungebundene Examinierende



© Lehrstuhl Marketing I, Universität Hannover und Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh

Abbildung 16: Modellüberprüfung für die "Ungebundenen Examinierenden"

Das Kausalmodell für die ungebundenen Examinierenden weist gegenüber dem Gesamtmodell einen deutlich stärkeren direkten Einfluss der Qualität der Lehre auf die Hochschulbindung auf. Dementsprechend geringer fällt der Einfluss des emotionalen Commitment aus. Weitgehend unbeeinflusst bleibt die Hochschulbindung bei dieser Zielgruppe von deren Goal Commitment. Im Gegensatz dazu wirken sich kognitive Commitments in dieser Gruppe besonders negativ auf die Hochschulbindung aus. Das emotionale Commitment ist in dieser Gruppe deutlich stärker von sozialer Integration geprägt als durch die akademische Integration.

c) Die gebundenen Wechsler/Abbrecher (6%)

Die gebundenen Wechsler/Abbrecher ähneln in weiten Teilen den gebundenen Examinierenden ohne jedoch einen Abschluss erlangt zu haben.

Mit ihren eigenen Leistungen im Studium sind die gebundenen Wechsler/Abbrecher zwar am zweitwenigsten zufrieden, sie beurteilen aber ihre heutige Situation am zweitbesten von allen Typen und sehen ihre Erwartungen als weitgehend erfüllt an. Die gebundenen Wechs-

ler/Abbrecher sind seltener als alle anderen Gruppen vor dem Studium bereits einer Tätigkeit nachgegangen. Das Studium haben sie häufig wegen freier Einteilbarkeit der Arbeitszeit aufgenommen.

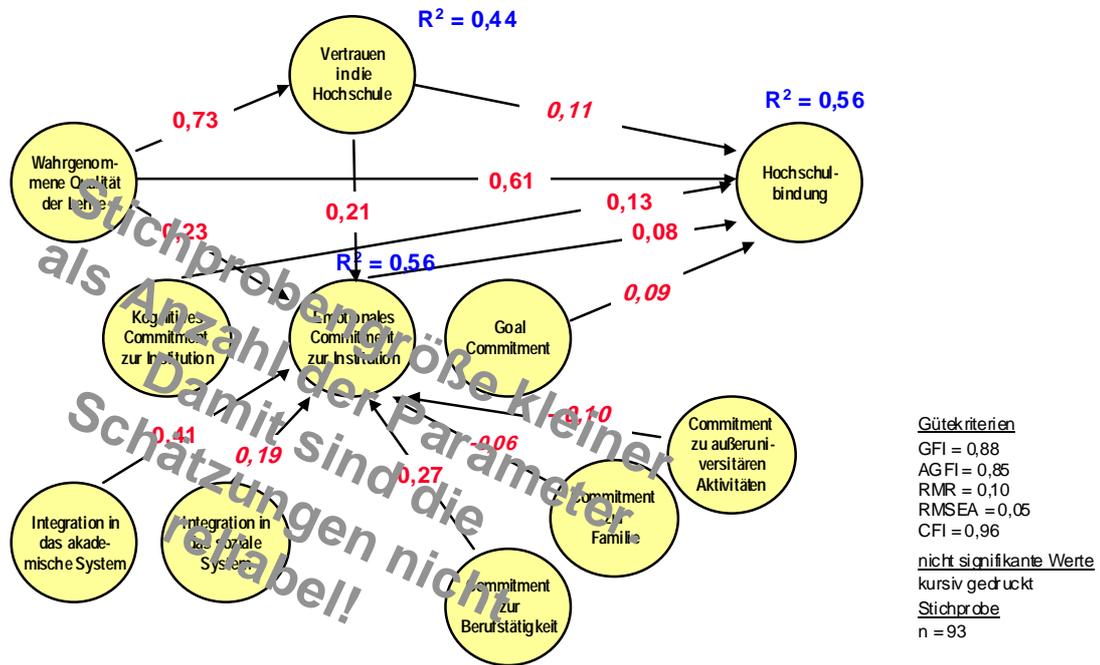
Ihr Studium haben die gebundenen Wechsler/Abbrecher zu einem großen Teil durch Eltern/Verwandte/Vermögen und eigene Berufstätigkeit finanziert. Sie waren dementsprechend bereits während des Studiums stark durch berufliche Tätigkeit in Anspruch genommen

Die gebundenen Wechsler/Abbrecher beurteilen die Qualität der Lehre am zweitbesten von allen Typen. Sie haben jedoch nur ein geringes Goal Commitment, verfügen aber über das zweithöchste emotionale Commitment zur Institution. Sie haben hohes Vertrauen in die Hochschulangehörigen, waren aber in das akademische und soziale System nur gering integriert

Die gebundenen Wechsler/Abbrecher sind erstaunlicherweise vergleichsweise oft Mitglied in Ehemaligenvereinen und pflegen den Kontakt zu den Lehrenden sogar intensiver als die ungebundenen Examinierten. Sie befinden sich heute zum großen Teil in Familientätigkeit, Wehr-/Zivildienst oder Berufsausbildung.

Diese Gruppe ist überproportional häufig weiblich und hat deutlich häufiger Kinder als die anderen Typen.

Modell VII: Gebundene Wechsler/Abbrecher



© Lehrstuhl Marketing I, Universität Hannover und Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh

Abbildung 17: Modellüberprüfung für die "Gebundenen Wechsler/Abbrecher"

Auf Grund der geringen Gruppengröße, konnten für die Gruppe der gebundenen Wechsler/Abbrecher keine reliablen Schätzungen generiert werden. Da die ermittelten Pfadkoeffizienten somit bestenfalls eine grobe Richtschnur darstellen können, unterbleibt eine weiterführende Interpretation des Modells.

d) Die ungebundenen Wechsler/Abbrecher (14%)

Die ungebundenen Wechsler/Abbrecher ähneln hinsichtlich ihren Aussagen weitgehend den ungebundenen Examinierten, nur dass sie ihr Studium tatsächlich ohne Abschluss an der jeweiligen Hochschule beendet haben.

Sie haben das Studium in starkem Maße auf Grund fehlender Alternativen aufgenommen. Die ungebundenen Wechsler/Abbrecher sind mit ihren Leistungen ausgesprochen unzufrieden und fühlten sich überfordert sowie in ihren Erwartungen enttäuscht; mit ihrer heutigen Situation dagegen sind sie sehr zufrieden.

Sie haben ihr Studium zu einem großen Teil durch Eltern/Verwandte/Vermögen und eigene Berufstätigkeit finanziert und haben somit auch vergleichsweise wenig Zeit für das Studium erübrigt.

Die ungebundenen Wechsler/Abbrecher beurteilen die Qualität der Lehre am schlechtesten. Sie haben die geringsten Goal- und emotionalen Commitments und gleichzeitig die größten kognitiven Commitments. Sie zeichnen sich überdies durch geringe externe Commitments, geringes Vertrauen in die Hochschulangehörigen, und eine äußerst geringe akademische und soziale Integration aus.

Sie haben heute keine nennenswerten Kontakte zur Hochschule mehr und befinden sich zum großen Teil in Aus- und Weiterbildung bzw. in Familientätigkeit.

Der Frauenanteil an dieser Gruppe liegt über fünfzig Prozent.

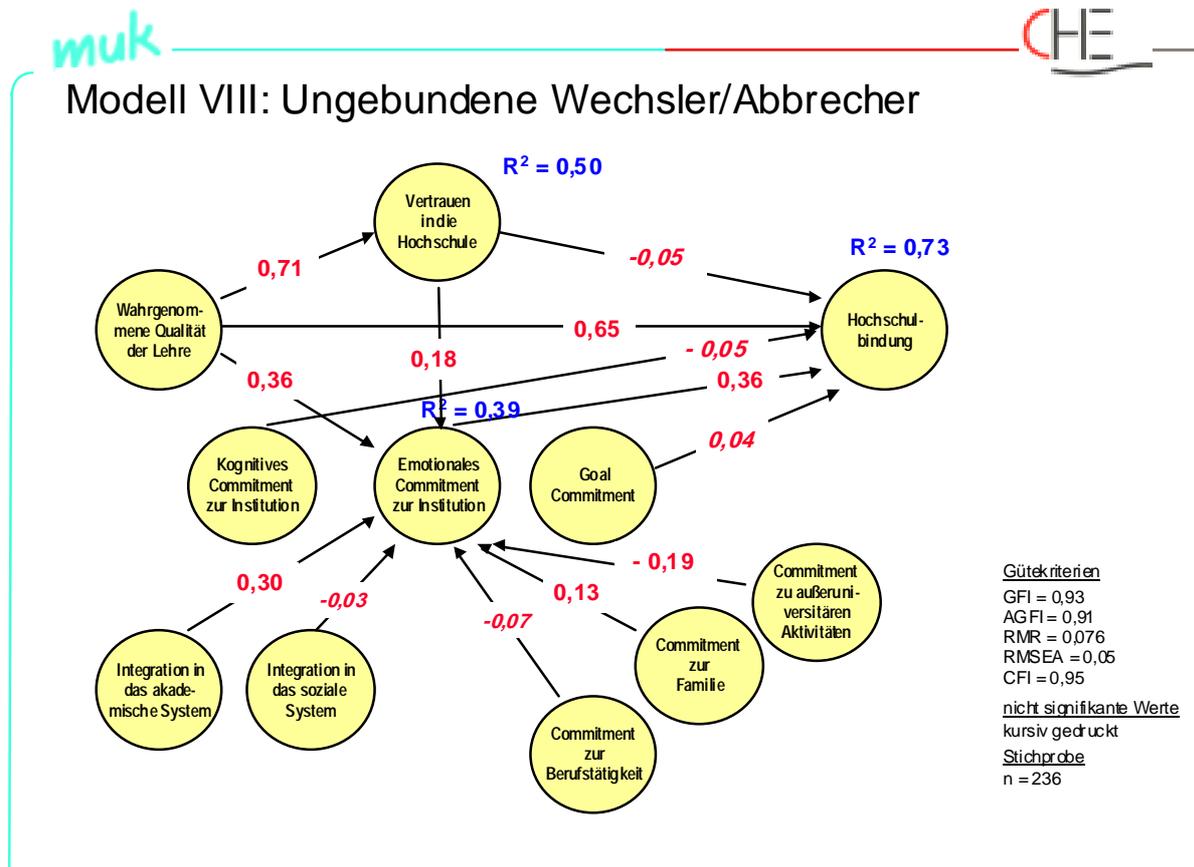


Abbildung 18: Modellüberprüfung für die "Ungebundenen Wechsler/Abbrecher"

Gegenüber dem Gesamtmodell weist das Modell für die ungebundenen Wechsler/Abbrecher vor allem eine erhöhte Bedeutung der Qualität der Lehre für die Hochschulbindung auf. Dar-

über hinaus ist der negative Einfluss der Commitments zu außeruniversitären Aktivitäten gegenüber dem Gesamtmodell deutlich erhöht.

3.3.4 Bedeutung der Exmatrikulantentypologie für das Bindungsmanagement

Die vorgestellte Typologie hat vor allem deutlich gemacht, dass eine Operationalisierung von Bindung in der schlichtesten Form von Examen oder kein Examen den in diesem Projekt mit Hochschulbindung verfolgten Zielen nicht gerecht werden könnte. Erst die Hinzuziehung weiterer Aspekte auf intentionaler Basis, wie z.B. Weiterempfehlung oder Beitritt zu Ehemaligenvereinen, macht deutlich, dass nicht alle Examinierten einem derart erweiterten Bindungsgedanken zugänglich sind. Vielmehr stellt sich zudem noch die Frage, inwieweit eine tatsächliche Abbruch- oder Wechselgefährdung der ungebundenen Examinierten tatsächlich vorliegt. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Gruppe bei Vorhandensein von echten Alternativen zum derzeitigen Studium die Hochschule tatsächlich verlassen würde. Insgesamt können über alle Hochschulen gerade einmal 50% der Exmatrikulierten als gebunden angesehen werden. Es gilt folglich bei künftigen Bindungsaktivitäten der Hochschulen adäquate Strategien nicht nur für die Gruppe der gebundenen Examinierten zu finden, sondern darüber hinaus alternative Konzepte für die verschiedenen Typen zu generieren.

	Modell V: gebundene Examinierte	Modell VI: ungebundene Examinierte	Modell VII: gebundene Wechsler/Abbrecher	Modell VIII: ungebundene Wechsler/Abbrecher
Vertrauen	0,06	0,12	0,13	0,01
Qualität	0,74	0,85	0,71	0,79
Goal Commitment	0,08	0,02	0,01	0,04
Emotionales Commitment	0,35	0,24	0,38	0,36
Kognitives Commitment	-0,06	-0,13	0,11	-0,05
Soziale Integration	0,00	0,04	0,02	-0,01
Akademische Integration	0,13	0,06	0,03	0,11
Commitment zum Beruf	0,01	0,01	0,02	-0,02
Commitment zur Familie	0,04	0,03	-0,01	0,05
Commitment zu Aktivitäten	-0,02	-0,02	-0,01	-0,07
nicht signifikante Werte sind kursiv gedruckt				

© Lehrstuhl Marketing I, Universität Hannover und Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh

Tabelle 2: Gesamteffekte der Determinanten auf die Hochschulbindung nach Exmatrikulationstypen

Tabelle 2 als Übersicht über die Gesamteffekte verdeutlicht allerdings, dass eine gezielte Bearbeitung der skizzierten Exmatrikulationstypen zwar erforderlich ist, jedoch nicht auf Grund einer anderen Rangreihung der Determinanten sondern auf Grund unterschiedlich starker Einflüsse der Determinanten auf die Hochschulbindung. So ergeben sich zwar unterschiedliche Niveaus der Bedeutung der verschiedenen Determinanten der Hochschulbindung, die Reihenfolge der Determinanten in Hinblick auf ihre Wichtigkeit für die Hochschulbindung ist indes davon nicht berührt. Insbesondere die gebundenen Examinierten können mit einer auf den Gesamtergebnissen basierenden Strategie gut erreicht werden. Es gilt jedoch zu beachten, dass eine auch auf dem Aufbau von emotionalem Commitment basierende Strategie die ungebundenen Examinierten hinsichtlich der Hochschulbindung weniger gut erreicht. Hinsichtlich der Bedeutung der Determinanten sind dagegen die ungebundenen Wechsler/Abbrecher den gebundenen Examinierten deutlich näher, wenn auch hier eine leicht erhöhte Relevanz der Qualität der Lehre für die Hochschulbindung zu verzeichnen ist.

3.4 Ergebnisse im Hinblick auf die Alumni-Aktivitäten von Hochschulen

Vor dem Hintergrund der derzeitigen Debatte um den Aufbau von Alumni-Clubs an Hochschulen wurde das Modell modifiziert, und zwar wurde die abhängige Variable auf die beiden Items reduziert, die die "Alumnibindung" repräsentieren (Bereitschaft, Kontakt zu halten und Beitrittsbereitschaft Ehemaligenverein). Auch die Güte des so generierten Modelles kann als hoch angesehen werden. Grundsätzlich werden auch in diesem Modell die bereits mehrfach diskutierten Strukturen bestätigt, d.h. der Relationship-Marketing-Ansatz trägt auch in Hinblick auf ein Konstrukt "Alumnibindung". Eine wesentliche Änderung des Modelles ergibt sich jedoch bezüglich der Bedeutung von Qualität der Lehre, emotionalem Commitment und der Integration in das akademische System. Im Gegensatz zum Gesamtmodell spielt für die Alumnibindung die Qualität der Lehre eine geringere Rolle. Das emotionale Commitment hat in diesem Modell den größten Gesamteffekt auf die Alumnibindung (0,63). Erst danach folgt die Qualität der Lehre mit einem Einfluss von 0,56. Deutlich wird auch die starke Bedeutung der Integration in das akademische System, die in diesem Modell mit einem Gesamteinfluss von 0,24 besonders große Bedeutung hat.

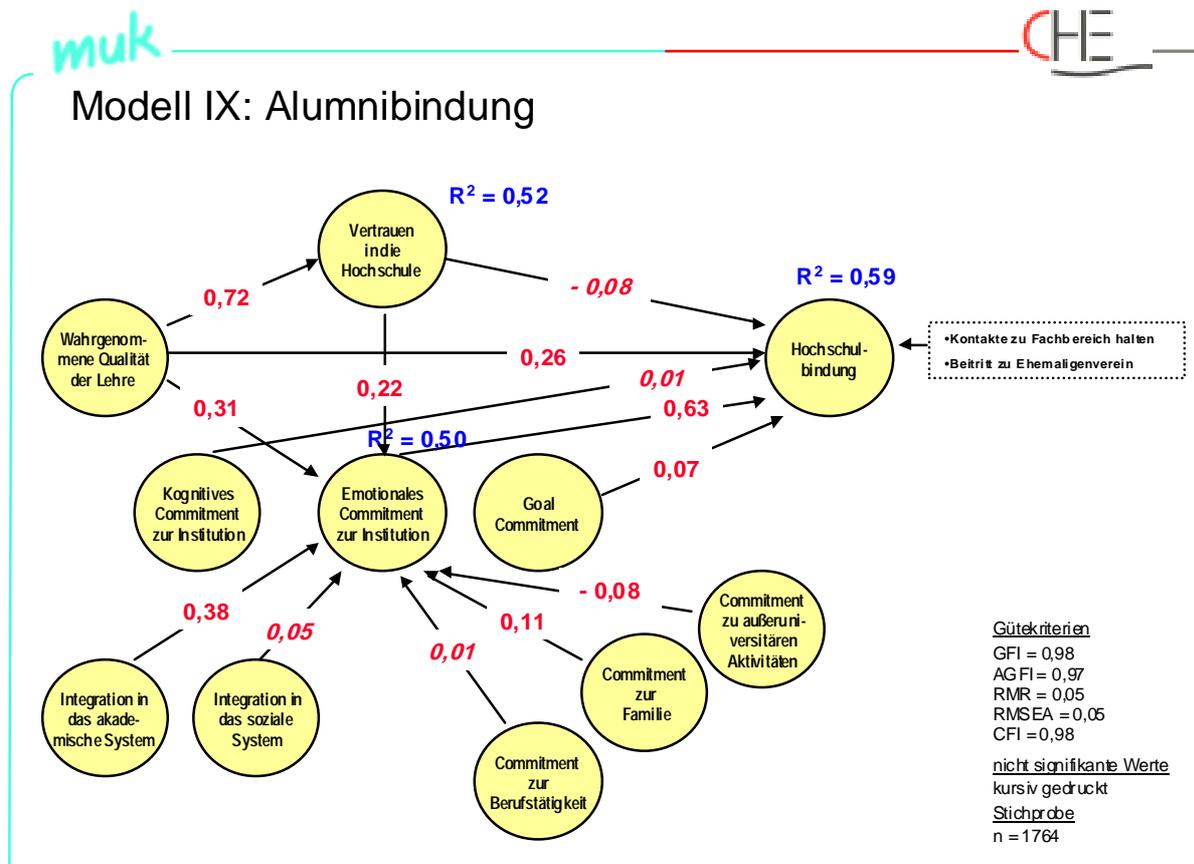


Abbildung 19: Modellüberprüfung Alumnibindung

Hochschulbindung

Die Bereitschaft, einem Ehemaligenverein beizutreten oder Kontakte zur Hochschule auch über das Studieneinde hinaus zu halten, erklärt sich folglich im Wesentlichen aus diesen drei Determinanten. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass für den über das Studieneinde hinausgehenden Aspekt der Hochschulbindung eine andere Priorisierung bei der Entwicklung von Maßnahmen zu beachten ist. Unabhängig davon gilt, dass die Grundlage erfolgreicher Alumni-Arbeit bereits während des Studiums beginnt. Mit der Förderung der Integration der Studierenden in das akademische System wird eine sichere Basis erfolgreicher Alumniarbeit gelegt.

Auch die im vorhergehenden Abschnitt vorgestellte Typisierung ermöglicht mit der Unterscheidung zwischen „gebundenen Examinierten“ und „ungebundenen Examinierten“ einen neuen Zugang zur Alumni-Arbeit. Da letztere gegenüber der Hochschule ähnlich negative Intentionen wie die Gruppe der echten Abbrecher und Wechsler haben, ist diese Absolventengruppe für Alumni-Arbeit kaum zugänglich. In der Gesamtstichprobe waren dies 28 % der Exmatrikulierten. Somit lassen sich an die Typen zielgruppenorientierte Überlegungen zur Alumni-Arbeit anknüpfen. Es stellt sich daher die zentrale Frage, ob es ausreichend ist, sich auf die gebundenen Examinierten zu konzentrieren oder ob auch die ungebundenen Examinierten stärker gebunden werden sollen.

Um die Voraussetzungen für erfolgreiche Alumni-Arbeit zu schaffen, sollte man auf Basis des Modells ein „Bindungsmanagement“ konzipieren. Die hier vorliegende Arbeit definiert abhängige und unabhängige Variablen und bietet damit Auswertungsmöglichkeiten, die eine Informationsgrundlage für Maßnahmen darstellen. Dieses Ergebnis kann auch mit Blick auf die Alumni-Arbeit als Teil eines Managementansatzes verwendet werden.

4 Das Hochschulbindungsmanagement

4.1 Die Rahmenbedingungen

Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass die Hochschule auch weiterhin ihrem gesellschaftlichen Auftrag nachkommt, eine hohe Qualität der universitären Ausbildung und Bildung zu gewährleisten und mitnichten versucht, hohe Bindung über eine Absenkung der Qualitätsstandards zu erreichen. Daher werden nur Maßnahmen und Strategien des Bindungsmanagements vorgeschlagen, die mit diesem Auftrag kompatibel sind. Hochschulbindungsmanagement sollte zudem mit leistungsorientierten Mittelzuweisungssystemen und Qualitätssicherungssystemen gekoppelt werden. Das Modell gibt in diesem Zusammenhang Hinweise für mögliche „Hebel“ zur Steigerung der Hochschulbindung, überlässt aber den einzelnen Hochschulen die Bewertung der Eignung der entsprechenden Maßnahmen.

Es macht zudem nur Sinn, beziehungsqualitätsbasierte Hochschulbindung unter der Nebenbedingung studiengangsadäquater Fähigkeiten und Fertigkeiten seitens des Studierenden zu betrachten (vgl. Tab. 3). So führen

- eine hohe Beziehungsqualität und geringe Fähigkeiten und Fertigkeiten zu einem hohen Maß an Bindung im Sinne von Langzeitstudierenden und somit zu aus normativer Universitätssicht nicht wünschenswerter Hochschulbindung,
- eine geringe Beziehungsqualität und geringe Fähigkeiten und Fertigkeiten zu geringer Hochschulbindung, d. h. zu normativ gewollten Studienabbrüchen,
- eine geringe Beziehungsqualität und hohe Fähigkeiten und Fertigkeiten zu geringer Hochschulbindung, d.h. zu normativ ungewollten Studienabbrüchen und
- eine hohe Beziehungsqualität und hohe Fähigkeiten und Fertigkeiten zu der normativ gewünschten hohen Hochschulbindung.

		Fähigkeiten und Fertigkeiten	
		hoch	gering
Beziehungsqualität	hoch	Gewollt hohe Hochschulbindung	Ungewollt hohe Hochschulbindung
	gering	Ungewollt niedrige Hochschulbindung	Gewollt niedrige Hochschulbindung

Tabelle 3: Normatives Hochschulbindungsportfolio

Darüber hinaus gilt es, innerhalb der Hochschule Verantwortlichkeiten zu definieren und eine Verstetigung des Managements von Hochschulbindung vorzunehmen. Die folgenden Abschnitte geben dazu Empfehlungen.

4.2 Der Managementprozess der Hochschulbindung

Aus der Erfahrung des Projekts heraus sollen an dieser Stelle Hinweise für einen systematischen Bindungsmanagementprozess gegeben werden.

Der erste Schritt (vgl. Abb. 20) muss zwingend mit der strategischen Planung der Hochschule beginnen. Im Rahmen der Zielbildung ist die Hochschulbindung als Ziel zu definieren und auch im Verhältnis zu anderen Zielen der Hochschule zu verorten. D.h. das Gewicht des Ziels im Vergleich zu anderen muss bestimmt werden; handelt es sich um ein Kernziel, muss es im Leitbild adäquat verankert werden. Auch muss man sich z.B. darüber klar werden, ob das Ziel eher der Alumni-Gewinnung oder der Verringerung von Abgängen ohne Abschluss gilt; je nachdem stehen entweder die ungebundenen Wechsler/Abbrecher im Vordergrund bzw. sind die ungebundenen Examinierten als Zielgruppe der Bindungsanstrengungen einzubeziehen. Nur so ist eine wirkungsvolle Einbindung in eine Gesamtstrategie der Hochschule denkbar.



© Lehrstuhl Marketing I, Universität Hannover und Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh

Abbildung 20: Bindungsmanagement I - Planung und Diagnose

In Schritt 2 (vgl. Abb. 20) muss dann eine Bindungsdiagnose erfolgen, d.h. mittels einer Erhebung durch einen standardisierten Fragebogen gilt es sowohl die Kausalitäten für die jeweilige Hochschule zu bestimmen sowie den Ist-Stand der Bindung zu ermitteln. In diesem Zuge gilt es weiterhin, eine Typisierung der Studierenden vorzunehmen. Damit wird die Datenbasis für die sich anschließenden Schritte geschaffen.

Schritt 3 (vgl. Abb. 21) verlangt zunächst eine aktive Kommunikation, sowohl des Hochschulbindungskonzeptes als auch der Ergebnisse der Bindungsdiagnose. In Verbindung mit den verschiedenen Typen von Exmatrikulierten und den Kausalitäten im Hochschulbindungsmodell gilt es, die Grundrichtung der Bindungsstrategie festzulegen. Insbesondere ist eine Grundentscheidung darüber herbeizuführen, ob bestimmte Typen bevorzugt behandelt werden, ob für jeden der Typen eine eigene Strategie entwickelt wird oder ob es gar ausreichend ist, lediglich eine Gesamtstrategie zu entwickeln.

3. Kommunikation - Aktivierung - Priorisierung

- Bericht/Workshop für Hochschulöffentlichkeit
- Identifikation von Ansatzpunkten für Maßnahmen (Portfolioanalyse)
 - Prioritätensetzung bezüglich Studierendentypen
(*Kriterien*: Gruppengröße, Präferenz für Gruppe z.B. wg. Alumni-Orientierung, Beeinflussbarkeit der Determinanten, Kosten der Maßnahmen)

© Lehrstuhl Marketing I, Universität Hannover und Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh

Abbildung 21: Bindungsmanagement II - Kommunikation, Aktivierung, Priorisierung

In unmittelbarem Zusammenhang damit steht die Identifikation von konkreten Ansatzpunkten und Maßnahmen. Die eingangs angesprochenen grundsätzlichen Handlungsempfehlungen können dabei als Richtschnur dienen. Gute Erfahrungen wurden im Zusammenhang mit dieser Priorisierung von Maßnahmen mit Entscheidungsportfolios gemacht, die neben der Bedeutung von Determinanten und einzelnen Aspekten z.B. der Qualität der Lehre oder des Vertrauens auch die tatsächlichen Bewertungen dieser Aspekte berücksichtigen. Es erfolgt dabei eine Priorisierung vor dem Hintergrund der Wichtigkeit und der Bewertung. Dies ist eine völlig neue Dimension im Rahmen von Befragungen ehemaliger Studierender: Während in konventionellen Befragungen Schlüsse nur daraus abgeleitet werden, ob die Befragten einen Sachverhalt gut oder schlecht beurteilen, wird hier darüber hinaus deutlich, ob zwischen dem Sachverhalt und dem Ziel der Bindung ein Zusammenhang besteht und wie eng dieser ist. Es kann sein, dass ein bestimmter Aspekt zwar sehr schlecht beurteilt wird, Verbesserungsmaßnahmen aber in Bezug auf das Bindungsziel völlig ins Leere laufen würden.

Exkurs: Beispiel einer Bindungsdiagnose und Priorisierung

Ausgehend von dem empirischen Befund können anhand der einbezogenen Determinanten und einzelner Qualitäts- oder Commitmentaspekte Maßnahmen konzipiert werden. Wie ein solcher Prozess ablaufen kann, soll an einem Beispiel aus einer der beteiligten Fachhochschulen verdeutlicht werden.

Ziel einer Portfolioanalyse ist es, die Daten so aufzubereiten, dass eine Ableitung von Handlungsnotwendigkeiten und vor allem Prioritäten ermöglicht wird. Dazu werden die Beurteilungen durch die Studierenden und die durch Kausal- bzw. Korrelationsanalysen gewonnenen Wichtigkeiten der verschiedenen Variablen in Entscheidungsportfolios dargestellt. Im Beispiel (vgl. Abb. 22 bis 24) wurden dazu auf der Ordinate die Beurteilungen durch die Befragten und auf der Abszisse die ermittelte Wichtigkeit erfasst. In einem solchen Portfolio lassen sich dann über diese beiden Dimensionen alle betrachteten Determinanten abbilden, indem die Bewertungen auf der Ordinate von gut (unten) bis schlecht (oben) und die Wichtigkeiten auf der Abszisse von niedrig (links) bis hoch (rechts) abgetragen werden. Damit ergibt sich von unten links nach oben rechts eine Rangfolge der betrachteten Determinanten, und zwar mit aufsteigender Priorität. Oben rechts befinden sich folglich die Determinanten, an denen unmittelbar angesetzt werden muss. Unterstützend wirkt in einem Portfolio zudem ein "Fadenkreuz", welches das Portfolio in vier Quadranten einteilt. Wo die Grenze zwischen gut und schlecht oder unwichtig und wichtig gezogen wird, ist dabei normativ und entspricht den Ambitionen bzw. Ansprüchen der jeweiligen Hochschule.

Im Beispiel werden zuerst die Determinanten der Hochschulbindung betrachtet. Die dort identifizierten Ansatzpunkte werden dann in einem weiteren Schritt ausgewertet und soweit möglich noch auf einzelne Indikatoren heruntergebrochen.

Aus dem Entscheidungsportfolio I (vgl. Abb. 22) für die Beispiels-Fachhochschule lassen sich das emotionale Commitment zur Hochschule und die Qualität der Lehre als die zentralen Ansatzpunkte identifizieren. Beide weisen eine hohe Bedeutung für die Hochschulbindung auf und können als defizitär angesehen werden, wobei in dieser Hinsicht dem Commitment eine höhere Priorität zukommt.

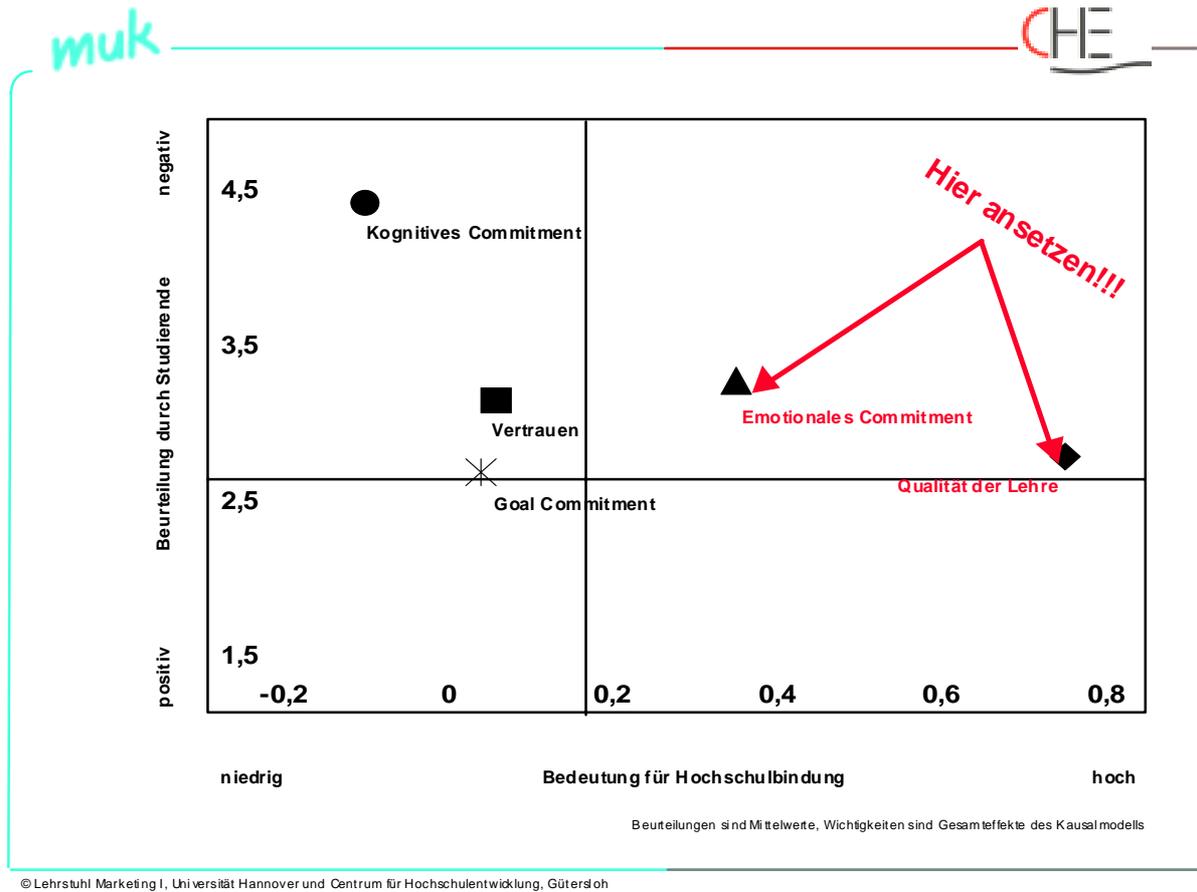


Abbildung 22: Entscheidungsportfolio I - Determinanten der Hochschulbindung

In einem weiteren Schritt können auf ähnliche Weise die kausal vorgelagerten Determinanten der Qualität der Lehre analysiert werden, wobei jetzt Korrelationen der Einzelurteile zum Gesamturteil der Ausbildung als Indikatoren der Wichtigkeit fungieren (vgl. Abb. 23). Es wird deutlich, dass es vor allem die Beurteilung des Lehrangebotes ist, welche für die Gesamtbewertung von Bedeutung und gleichzeitig defizitär ist. Erst mit Abstand folgen Betreuung, Prüfungen und Dienstleistungen.

Die Infrastruktur wird beispielsweise genauso schlecht beurteilt wie das Lehrangebot; die Wichtigkeit in Bezug auf das Bindungsziel ist allerdings gering. Es wird deutlich, dass eine eindimensionale Betrachtung hier nicht hinreichend wäre.

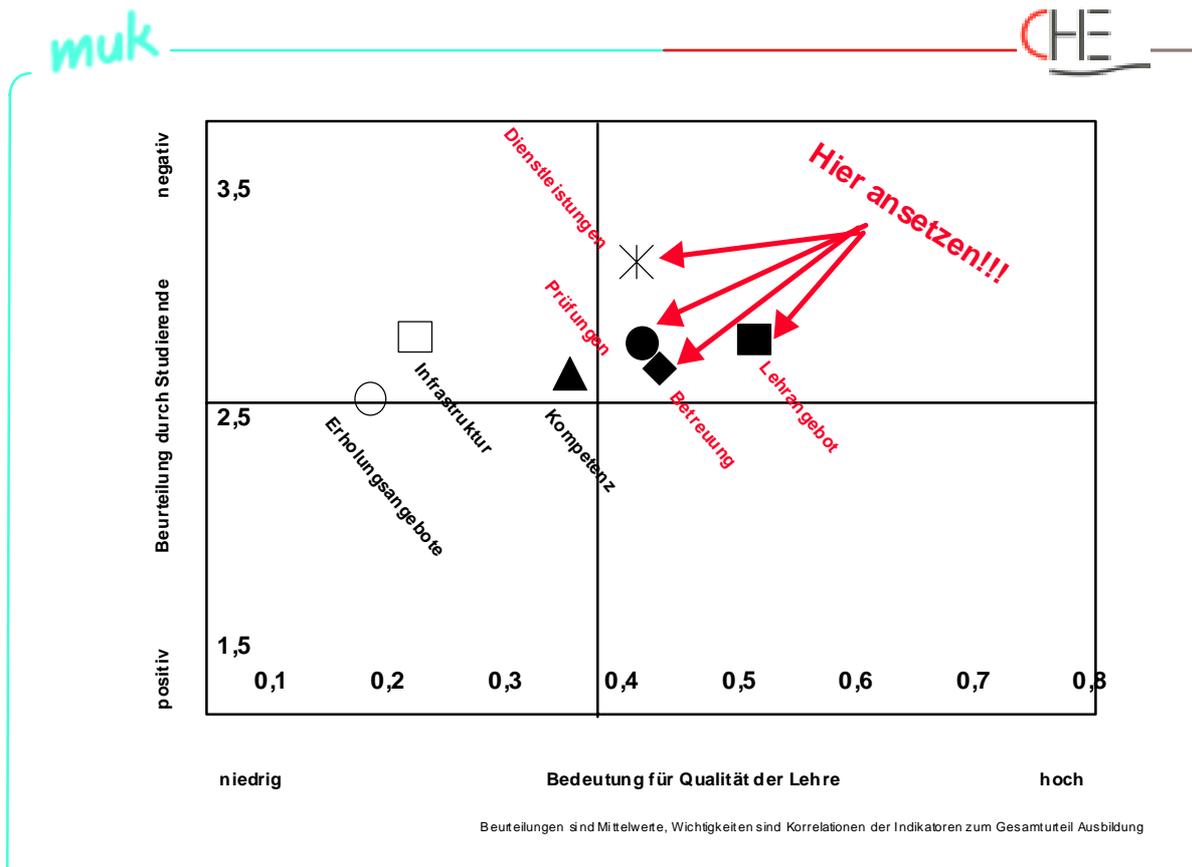
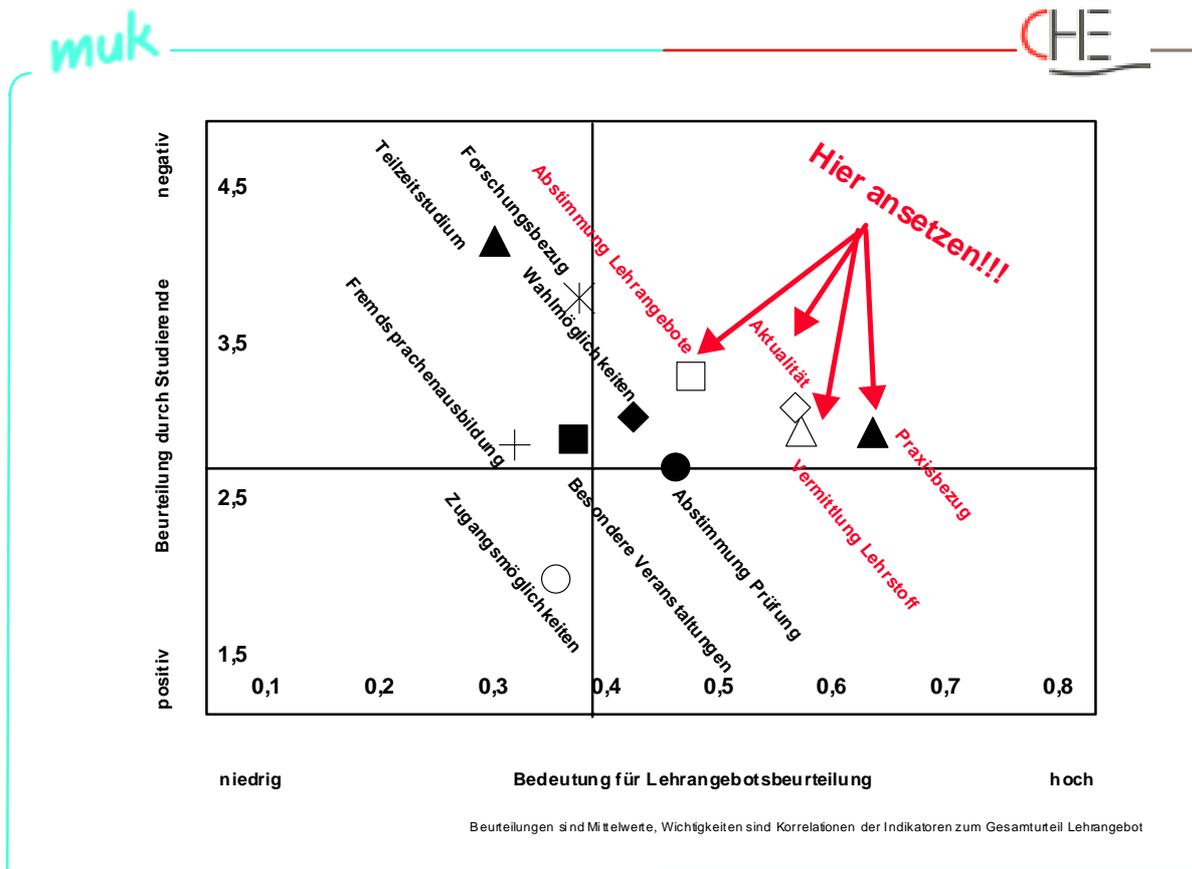


Abbildung 23: Entscheidungsportfolio II - Determinanten der Qualität der Lehre

Das Lehrangebot wiederum kann nun in Entscheidungsportfolio III analog analysiert werden (vgl. Abb. 24 und für die Aspekte des Lehrangebotes auch Frage 9 des Fragebogens im Anhang).

Eine Verbesserung der Lehrangebotsbeurteilung lässt sich auf Grund der hohen Wichtigkeit und gleichzeitigen Defizite vor allem durch eine Erhöhung des Praxisbezuges verwirklichen. Zwar wird der Forschungsbezug noch viel schlechter beurteilt; für das Bindungsziel ist er allerdings von sehr viel geringerer Wichtigkeit. Von ähnlicher Priorität wie der Praxisbezug sind auch die Art und Weise, wie der Lehrstoff vermittelt wird, sowie die Aktualität der Veranstaltungsinhalte. Auch ein Ansetzen an der Abstimmung der verschiedenen Lehrangebote aufeinander ist erfolgsversprechend.

Ähnliche Entscheidungsportfolios lassen sich für nahezu jede Fragestellung generieren und tragen so wesentlich zur Objektivierung bei der Priorisierung von Maßnahmen bei.



© Lehrstuhl Marketing I, Universität Hannover und Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh

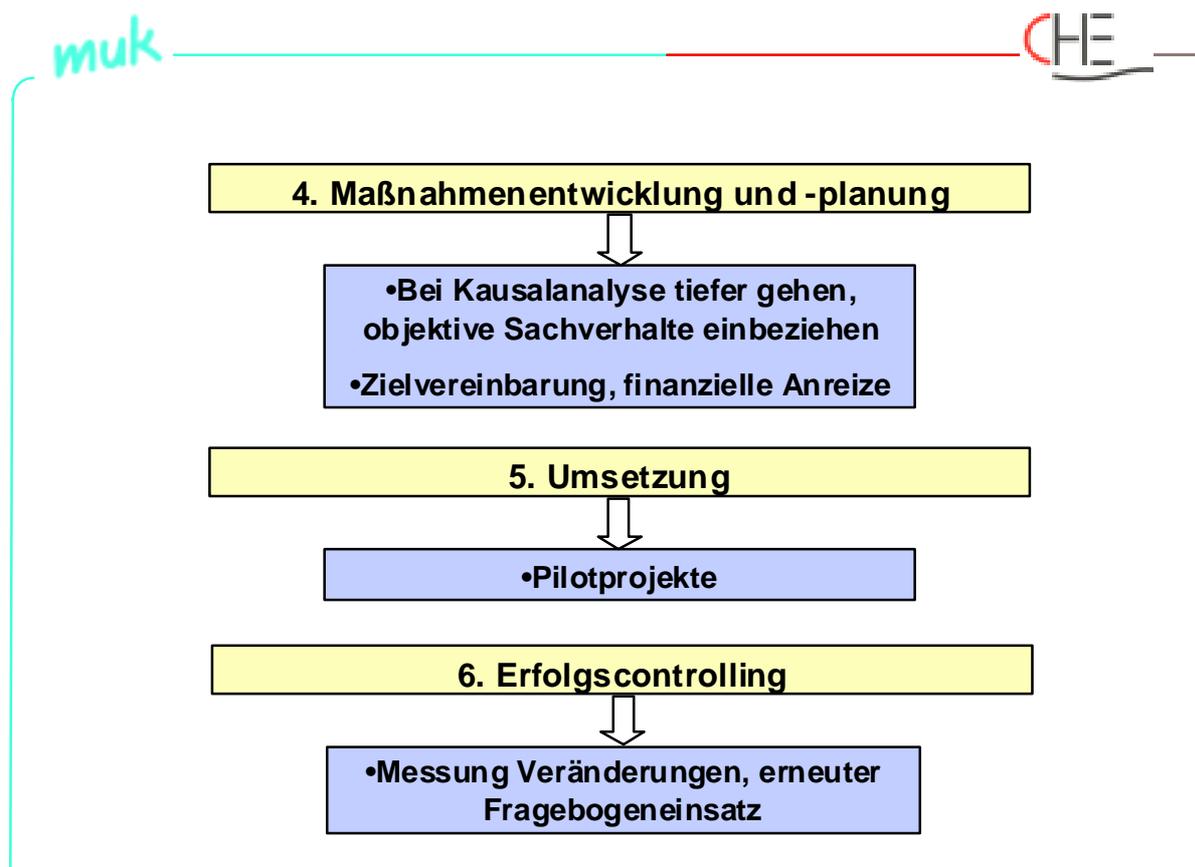
Abbildung 24: Entscheidungsportfolio III - Determinanten der Lehrangebotsbeurteilung

In einem vierten Schritt (vgl. Abb. 25) kann dann auf dieser Basis die Maßnahmenentwicklung und -planung erfolgen. Insbesondere sind dabei die objektiven Ursachen und Probleme, die hinter den subjektiven Urteilen der Befragten stehen, zu ermitteln. Die Kausalanalyse geht damit über die erfragten Aspekte hinaus. Beispielsweise ist zu ermitteln, ob schlechte Urteile über Infrastruktur auf tatsächlichen Mängeln beruhen oder nur darauf zurückzuführen sind, dass bestehende Infrastrukturen bei den Studierenden nicht bekannt sind. Je nach Ursache wären unterschiedliche Maßnahmen nötig.

Dieser Prozess kann durch finanzielle Anreize, z.B. im Zusammenhang mit Zielvereinbarungen, begleitet werden. Es empfiehlt sich die Einrichtung eines Mittelpools für den Bindungszweck bei der Hochschulleitung; die Vergabe kann per Zielvereinbarung erfolgen. Empfehlenswert ist zudem eine Begleitung der Maßnahmen durch unabhängige Dritte. Dies ist insbesondere bei der zwingend erforderlichen Zuordnung von Verantwortlichkeiten, insbesondere bei der Abgrenzung zentraler (Hochschulleitung, zentrale Einrichtungen) sowie dezentraler Leistungen notwendig.

Grundsätzlich sollte der Prozess der Maßnahmenentwicklung und -planung in weiten Teilen "Bottom-Up" erfolgen. Da wesentliche Entscheidungsparameter im Zusammenhang mit der Qualität der Lehre und dem Commitment beim Fachbereich liegen und nicht der zentralen Steuerung unterworfen sind, ist auch der Fachbereich verantwortlich für die Erstellung eines diesbezüglichen Bindungskonzeptes. Das gilt für nahezu alle im Zusammenhang mit Lehrveranstaltungen und -angeboten stehenden Fragestellungen. In einigen Fällen liegen aber auch Verantwortlichkeiten der Hochschulleitung vor; daher könnte die zentrale Gegenleistung im Rahmen von Zielvereinbarungen nicht nur in Finanzmitteln, sondern auch in direkten Beiträgen zum Bindungsziel bestehen.

In einem fünften Schritt wäre es dann denkbar, entsprechende Pilotprojekte umzusetzen und die Wirkung derselben in einem sechsten Schritt einem Erfolgscontrolling, z.B. in Form einer Folgerhebung, zu unterziehen.



© Lehrstuhl Marketing I, Universität Hannover und Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh

Abbildung 25: Bindungsmanagement III - Maßnahmenentwicklung, Umsetzung, Controlling

5 Fazit

Verschiedene Ergebnisse lassen sich aus diesem Projekt ableiten. Zum einen ist es die Erkenntnis, dass die Basis für erfolgreiche Alumni-Arbeit bereits während des Studiums gelegt wird. Das bedeutet, dass das Ziel erfolgreicher Alumniarbeit mit dem Ziel der Hochschulbindung im engeren Sinne korrespondiert.

Es wird deutlich, dass zum einen für Hochschulbindung die Qualität der Lehre als zentrale und wesentliche Determinante angesehen werden kann, die, dies gilt es zu berücksichtigen, einen direkten und starken Einfluss auf das emotionale Commitment hat. Im Gegensatz dazu wird Alumnibindung im Wesentlichen vom emotionalen Commitment determiniert, was auch über andere Aspekte erreicht werden kann. Hier ist insbesondere die akademische Integration zu nennen. Mit Blick auf die Zielgruppe der aktuellen und ehemaligen Studierenden kann der Aufbau eines emotionalen Commitment durch die Förderung der akademischen und sozialen Integration als herausragende Aufgabe angesehen werden.

Die Ziele des hier dokumentierten Projektes Hochschulbindung können als weitestgehend erfüllt angesehen werden. Es ist nicht nur gelungen eine Erklärung für Studienabbruchphänomene zu finden, wie sie bereits innerhalb anderer Studien beschrieben worden sind, sondern es ist vielmehr möglich geworden, die Stellschrauben innerhalb der Hochschulen zu identifizieren, mit denen am Ziel der Hochschulbindung gearbeitet werden kann und es ist über die Erklärung von Studierendenverhalten während des Studiums gelungen auch das Verhalten nach Abschluss des Studiums zu beschreiben und hinsichtlich seiner Determinanten zu analysieren. Neben diesen erklärenden Aspekten ist es zudem nun möglich, ein Bindungsmanagement zu installieren. Es steht ein umfangreiches Instrumentarium zur Verfügung, welches von der Datenerhebung bis hin zur Implementierung eines Studierendenbindungsmanagements reicht.

Offen geblieben sind dagegen verschiedene Aspekte, vor allem mit Hinblick auf andere Zielgruppen der Hochschule. Der hier verfolgte Ansatz lässt sich selbstverständlich auch auf andere Zielgruppen der Hochschule übertragen. Es scheint geradezu nahe zu liegen, auch hier einen entsprechenden beziehungsorientierten Ansatz zu verfolgen. Auf der anderen Seite ist gerade mit dem Alumni-Aspekt schon ein breites Spektrum von Anspruchsgruppen abgedeckt. Letztlich tauchen Alumni als verschiedenste Zielgruppen des Hochschulmarketing wieder auf, so z.B. als Eltern von Studienanfängern, als Arbeitgeber, als Praktiker oder als Politiker, Entscheider und Angehörige der Hochschulen selbst.

Workshops und Präsentationen an Einzelnen der beteiligten Hochschulen, die Durchführung eines Folgeprojektes an einer weiteren Universität, die Ergebnispräsentation des Projektes im Rahmen des Workshops Hochschulmanagement sowie im Rahmen der Alumni-Veranstaltung des CHE runden das Projekt ab.

Es bleibt an dieser Stelle nur noch allen Dank zu sagen, die an dem Erfolg des Projekts mitgewirkt haben. Der besondere Dank der Autoren gilt Frau Prof. Dr. Ursula Hansen als Inhaberin des Lehrstuhls Marketing I: Markt und Konsum an der Universität Hannover und Herrn Prof. Dr. Detlef Müller-Böling als Leiter des CHE - Centrum für Hochschulentwicklung in Gütersloh, die das Projekt fachlich bereichert und jederzeit wohl wollend begleitet haben.

Dank gilt darüber hinaus den Mitarbeitern des Lehrstuhls Marketing I sowie den Mitarbeitern des CHE für ihre konstruktive Unterstützung des Projektes sowie natürlich den Projektpartnern in den beteiligten Hochschulen, ohne die dieses Projekt so nicht möglich gewesen wäre.

6 Anhang

Literaturverzeichnis

Brower, A.M. [1992]: The ‘Second-Half’ of Student Integration. The Effects of Life Task Predominance on Student Persistence, *Journal of Higher Education*, 63 (4), 441-462

Crosby, L.A.; Evans, K.A.; Cowles, D. [1990]: Relationship Quality in Services Selling: An Interpersonal Influence Perspective, *Journal of Marketing*, 54 (July), 68-81.

Diller, H. [1995]: Kundenbindung als Zielvorgabe im Beziehungsmarketing, Nürnberg: o. V., (Arbeitspapier Nr. 40) 1995

Dorsch, M.J.; Swanson, S.R.; Kelley, S.W. [1998]: The Role of Relationship Quality in the Stratification of Vendors as Perceived by Customers, *Journal of the Academy of Marketing Science*, 26 (2), 128-142

Dwyer, F.R.; Oh, S. [1987]: Output Sector Munificence Effects on the Internal Political Economy of Marketing Channels, *Journal of Marketing Research*, 24 (November), 347-358

Gold, A. [1988]: Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg: Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs, Frankfurt am Main u. a.: Lang (Europäische Hochschulschriften: Reihe 6, Psychologie; Bd. 259), zugl.: Frankfurt (Main), Univ., Diss., 1988

Hansen, U. [1998]: Die Universität als Dienstleister: Thesen für ein leistungsfähigeres Management von Hochschulen, Hannover: o.V. (Lehr- und Forschungsbericht des Lehrstuhls Marketing I: Markt und Konsum Nr. 39)

Hansen, U.; Hennig-Thurau, Th.; Langer, M.F. [1998]: Qualitätsmanagement von Hochschulen: FACULTY-Q als Erweiterung von TEACH-Q, *Die Betriebswirtschaft*, 59 (1), 23-38

Hansen, U.; Langer, M. [1998]: Studierendenbindung, unveröffentlichter Projektzwischenbericht, Hannover

Hansen, U.; Hennig-Thurau, Th.; Wochnowski, H. [1997]: TEACH-Q: Ein valides und handhabbares Instrument zur Bewertung von Vorlesungsleistungen, *Die Betriebswirtschaft*, 57 (3), 376-396

Hartwig, J. [1986]: Dropout im Universitätsstudium: Untersuchung der Zugangsweisen bei der Analyse des Studienabbruchs und Entwicklung eines kausalanalytischen Modells, Frankfurt am Main u. a.: Lang (Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik; Bd. 292)

- Henecka, H.P.; Gesk, I. [1996]:** Studienabbruch bei Pädagogikstudenten: Eine empirische Untersuchung an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg, Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Band 26)
- Hennig-Thurau, Th.; Langer, M.F.; Hansen, U. [2001]:** Modeling and Managing Student Loyalty: An Approach Based on the Concept of Relationship Quality, zur Veröffentlichung im Frühjahr 2001 akzeptiert vom Journal of Service Research
- Hennig-Thurau, Th.; Klee, A.; Langer, M.F. [1999]:** Das Relationship Quality-Modell zur Erklärung von Kundenbindung: Einordnung und empirische Überprüfung, Zeitschrift für Betriebswirtschaft, 69 (2), 111-132
- Hennig-Thurau, Th.; Klee, A. [1997]:** The impact of customer satisfaction and relationship quality on customer retention: A critical reassessment and model development, Psychology & Marketing, Special Issue on Relationship Marketing, 14 (8), 737-764
- Holdford, D.; White, S. [1997]:** Testing Commitment-Trust Theory in Relationships Between Pharmacy Schools and Students, American Journal of Pharmaceutical Education, 61 (Herbst), 249-256
- Homburg, Ch.; Giering, A. [1996]:** Konzeptualisierung und Operationalisierung komplexer Konstrukte: Ein Leitfaden für die Marketingforschung, Marketing ZFP, 18 (1), 5-24
- Homburg, Ch.; Baumgartner, H. [1995]:** Beurteilung von Kausalmodellen. Bestandsaufnahme und Anwendungsempfehlungen, Marketing ZFP, 17 (3), 162-176
- Keaveney, S.M.; Young, C.E. [1997]:** The Student Satisfaction And Retention Model (SSRM), working paper, Graduate School of Business Administration, University of Colorado, Denver
- Kumar, N.; Scheer, L.K.; Steenkamp, J.-B.E.M [1995]:** The Effects of Supplier Fairness on Vulnerable Resellers, Journal of Marketing Research, 32 (Februar), 54-65
- Lewin, K. [1995]:** Studienabbruch: Gründe und anschließende Tätigkeiten: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung im Studienjahr 1993/94, Hannover: HIS (HIS-Kurzinformation, A 1/95)
- Morgan, R.M.; Hunt, S.D. [1994]:** The Commitment-Trust Theory of Relationship Marketing, Journal of Marketing, 58 (July), 20-38
- Müller-Böling, D. [2000]:** Die entfesselte Hochschule, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung

- Müller-Böling, D. [1994]:** Von der Gelehrtenrepublik zum Dienstleistungsunternehmen? - Universitäten als Vorstellungstereotypen, *Forschung und Lehre*, Heft 7, S. 272 - 275
- Seidman, A. [1996]:** Retention Revisited: $R=E, Id+E&In, Iv$, *College and University*, 71 (4), 18-20
- Smith, J. B. [1998]:** Buyer-Seller Relationships: Similarity, Relationship Management, and Quality, *Psychology & Marketing*, 15 (1), 3-21
- Spady, W.G. [1970]:** Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis, *Interchange*, 1 (1), 64-85
- Ströhlein, G. [1983]:** Bedingungen des Studienabbruchs: Eine Längsschnittuntersuchung bei Studenten ingenieurwissenschaftlicher Fakultäten, Frankfurt am Main u. a.: Lang (Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik; Bd. 141)
- Tinto, V. [1975]:** Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research, *Review of Educational Research*, 45 (Winter), 89-125
- Tinto, V. [1993]:** *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, 2nd ed., Chicago: The University of Chicago Press
- Winteler, A. [1984]:** Pfadanalytische Validierung eines konzeptionellen Schemas zum Studienabbruch, München: Institut für Empirische Pädagogik, Pädagogische Psychologie und Bildungsforschung der Universität (Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie, 8)
- Zammuto, R.F.; Keaveney, S.M.; O'Connor, E.J. [1996]:** Rethinking Student Services: Assessing and Improving Service Quality, *Journal of Marketing for Higher Education*, 7 (1), 45-70
- Ziegele, F. [1997]:** Untersuchungen des CHE über Studienabbruch, Gütersloh: CHE - Centrum für Hochschulentwicklung

Vorträge und Veröffentlichungen aus dem Projekt

Hansen, U.; Langer, M.F. [1998]: Studierendenbindung - Zwischenbericht, unveröffentlichtes Manuskript, Hannover

Langer, M.F.; Hennig-Thurau, Th. [1999]: Studierendenbindung: Relevanz, Modellierung, Managementimplikationen, Vortrag im Rahmen des 2. Workshops der Wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft in Witten

Langer, M.F.; Hennig-Thurau, Th., Ziegele, F. [2000]: Hochschulbindung als Zielgröße für das Hochschulmarketing - Modellierung, Empirie, Konsequenzen, Vortrag im Rahmen des 3. Workshops der Wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft in Witten

Ziegele, F. [2000]: Alumni-Arbeit als Bestandteil der Hochschulstrategie, Vortrag im Rahmen des Symposiums "Die Entdeckung der Alumni" am 07.12.2000 in Bonn

Hennig-Thurau, Th.; Langer, M.F.; Hansen, U. [2001]: Modeling and Managing Student Loyalty: An Approach Based on the Concept of Relationship Quality, zur Veröffentlichung im Frühjahr 2001 akzeptiert vom Journal of Service Research

(Darüber hinaus gab es noch diverse Vorträge und Präsentationen von Frank Ziegele und Markus Langer an den beteiligten Hochschulen, die hier nicht gesondert erfasst werden.)

Ihre Meinung ist uns wichtig: Befragung ehemaliger Studierender 1998

Liebe ehemalige Studentinnen und Studenten!

Das Hochschulsystem befindet sich derzeit im Wandel. Kundenorientierung ist nun auch für immer mehr Hochschulen ein besonderes Anliegen, und damit rücken die Interessen und Meinungen der Studierenden mehr und mehr ins Zentrum des Hochschulmanagements. Vor diesem Hintergrund führen wir gemeinsam mit unseren Partnerhochschulen eine Befragung unter ehemaligen Studierenden durch.

Wir möchten gerne Ihr Experten-Urteil über das Studium an Ihrer ehemaligen Hochschule erfahren. In diesem Zusammenhang interessieren uns auch Ihre Lebensgewohnheiten und natürlich die Begleitumstände während Ihres Studiums. Immer noch wissen wir über die heutigen Studierenden zu wenig. Nur soviel steht fest: Der „klassische“ Vollzeitstudierende, auf den unsere Hochschulen ausgerichtet sind, ist mittlerweile nur noch einer von vielen Studierendentypen. Nur mit Ihren Antworten können wir unser Anliegen verwirklichen, den Hochschulen Hinweise zu geben, wie diese sich besser auf die Wünsche und Bedürfnisse Ihrer Studierenden ausrichten können.

Durch Ihre Teilnahme ermöglichen Sie uns, die Stärken und Schwächen der Hochschulen zu erkennen und entsprechende Handlungsempfehlungen an die Hochschulen zu geben. Damit legen wir gemeinsam mit Ihnen die Grundlage dafür, daß sich die Studienbedingungen für zukünftige Generationen von Studierenden verbessern.

Ihre Meinung ist entscheidend! Und zwar unabhängig davon, wie lange Sie an Ihrer Hochschule studiert haben, ob Sie diese mit oder ohne Abschluß verlassen haben oder ob Sie an eine andere Hochschule abgewandert sind. Denn Sie alle haben Erfahrungen mit Ihrer ehemaligen Hochschule gesammelt, und nur Sie können hier ein qualifiziertes Urteil abgeben.

Deshalb möchten wir Sie darum bitten, sich ein wenig Zeit zu nehmen und sich an dieser Befragung zu beteiligen. Diese Befragung ist vollkommen anonym. Aus diesem Grund wurde der Versand dieser Briefe durch die Immatrikulationsämter bzw. Studierendensekretariate der beteiligten Hochschulen vorgenommen. Ihre Mitarbeit an dieser Befragung ist selbstverständlich freiwillig. Allerdings kann unser Ziel, die Studienbedingungen zu verbessern, nur erreicht werden, wenn möglichst viele ehemalige Studierende der beteiligten Hochschulen an der Befragung teilnehmen. Bitte schicken Sie also den ausgefüllten Fragebogen im beigefügten Freiumschlag **möglichst bis Ende Dezember 1998** an uns zurück.

Sollten Sie noch Fragen haben, so steht Ihnen gerne Herr Dipl.-Ök. Markus F. Langer vom Lehrstuhl Marketing I (Markt und Konsum) der Universität Hannover zur Verfügung (Tel.: (05 11) 7 62 – 58 96 oder e-mail: ml@muk.ifb.uni-hannover.de). Wenden Sie sich bitte auch an Herrn Langer, wenn Sie nach Abschluß der Befragung eine Ergebnisübersicht bekommen möchten. Wenn Sie an noch mehr Informationen über uns interessiert sind, so sind Sie eingeladen, sich im Internet über uns zu informieren (CHE: <http://www.che.de> oder Lehrstuhl Marketing I: <http://www.wiwi.uni-hannover.de/muk>).

Mit herzlichem Dank für Ihre Mitarbeit und mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Ursula Hansen
 (Lehrstuhl Marketing I: Markt und Konsum)

Prof. Dr. Detlef Müller-Böling
 (Centrum für Hochschulentwicklung)

A. Studium und heutige Situation

Beginnen möchten wir mit einigen Fragen zu Ihrem bisherigen Studium und zu Ihrer heutigen Tätigkeit:

1. Bitte kreuzen Sie an, aus welchem Grund Sie Ihre letzte Hochschule verlassen haben (Bitte nur eine Antwort!): Ich habe ...

<input type="checkbox"/>	... mein Studium mit bestandenem Examen beendet.
<input type="checkbox"/>	... von vornherein vorgehabt, die Hochschule zu wechseln und studiere jetzt an der Uni/FH/GH _____.
<input type="checkbox"/>	... die Hochschule „außerplanmäßig“ gewechselt und studiere jetzt an der Uni/FH/GH _____.
<input type="checkbox"/>	... das Fach gewechselt und studiere jetzt folgendes Fach _____.
<input type="checkbox"/>	... Hochschule und Fach gewechselt und studiere jetzt an der Uni/FH/GH _____ folgendes Fach _____.
<input type="checkbox"/>	... meine Studienabsichten endgültig aufgegeben und werde auch kein Studium mehr aufnehmen.
<input type="checkbox"/>	... mein Studium unterbrochen und beabsichtige mein Studium an der Uni/FH/GH _____ in folgendem Fach _____ in _____ Jahren wieder aufzunehmen.
<input type="checkbox"/>	... mein Studium aufgegeben, kann mir aber vorstellen, später noch einmal zu studieren.
<input type="checkbox"/>	... mein Studium aufgegeben, wollte aber von Anfang an gar keinen Abschluß machen.

2. Und für welches Studium waren Sie zuletzt eingeschrieben?

Uni/FH/GH:	Studiengang:	angestrebter Abschluß:				
		Diplom	Magister	Lehramt	Staatsexamen	keiner
		Studienzeit:				
		von WiSe/SoSe _____		bis WiSe/SoSe _____		
erbrachte Studienleistungen:		Note Abschluß-	Note Zwischen-	Fach-	Hochschul-	
keine	Einzelleistungen (z.B. Klausuren)	Zwischenprüfung	Examen	prüfung:	prüfung:	semester:

3. Falls Sie davor oder parallel für einen anderen Studiengang und/oder an einer anderen Hochschule eingeschrieben waren, füllen Sie bitte auch die folgenden Felder aus.

Uni/FH/GH:	Studiengang:	angestrebter Abschluß:				
		Diplom	Magister	Lehramt	Staatsexamen	keiner
		Studienzeit:				
		von WiSe/SoSe _____		bis WiSe/SoSe _____		
erbrachte Studienleistungen:		Note Abschluß-	Note Zwischen-	Fach-	Hochschul-	
keine	Einzelleistungen (z.B. Klausuren)	Zwischenprüfung	Examen	prüfung:	prüfung:	semester:

Uni/FH/GH:	Studiengang:	angestrebter Abschluß:				
		Diplom	Magister	Lehramt	Staatsexamen	keiner
		Studienzeit:				
		von WiSe/SoSe _____		bis WiSe/SoSe _____		
erbrachte Studienleistungen:		Note Abschluß-	Note Zwischen-	Fach-	Hochschul-	
keine	Einzelleistungen (z.B. Klausuren)	Zwischenprüfung	Examen	prüfung:	prüfung:	semester:

4. Falls Sie Ihr letztes Studium beendet haben, ohne ein Examen abzulegen, was war der Hauptgrund für diese Entscheidung und was hätten andere (z.B. Hochschule/Familie/Staat) tun können, um Sie zu einer Fortsetzung Ihres Studiums zu bewegen?

Was war der Hauptgrund?

Was hätten andere tun können?

5. Bitte geben Sie uns jetzt noch einige Informationen zu Ihrer heutigen Situation:

Was für regelmäßige Kontakte haben Sie noch aufgrund Ihres Studiums? (Mehrfachantworten möglich)	Ehemaligenvereine	Kommilitonen/innen	Lehrende
	sonstige, und zwar _____		
Wann waren Sie zuletzt an Ihrer ehemaligen Hochschule?	Monat/Jahr:		
Wenn Sie nicht mehr studieren oder Ihr Studium unterbrochen haben, was machen Sie heute?	Berufsausbildung	Weiterbildung	Berufstätigkeit
	Wehr-/Zivildienst	Familiertätigkeit	Praktikum/soziales Jahr
			Arbeitslosigkeit

6. Wie schätzen Sie selbst, unabhängig von der Fremdbeurteilung durch Noten, Ihre Studienleistungen in Ihrem letzten Studium ein und wie beurteilen Sie Ihre heutige Situation?

Trifft voll und ganz zu	1	2	3	4	5	6
	Trifft überhaupt nicht zu					6

Mit meinen erbrachten Leistungen war ich selber zufrieden.

Ich fühlte mich durch die an mich gestellten Anforderungen überfordert.

Mit meiner heutigen Situation bin ich sehr zufrieden.

B. Qualität der Lehre

Nun ist – wie versprochen – Ihr Expertenurteil zur Lehrqualität an Ihrer ehemaligen Hochschule gefordert. Bitte beachten Sie, daß sich alle folgenden Fragen auf Ihr letztes Studium beziehen, also auf das Studium an der Hochschule, von der Sie diesen Brief erhalten haben.

7. Wie beurteilen Sie die <u>Kompetenz des Lehrpersonals</u> im Durchschnitt?	sehr gut				sehr schlecht		nicht relevant
	1	2	3	4	5	6	
Professoren/innen							
wissenschaftliche/technische Mitarbeiter/innen							
Tutoren/innen							
Kompetenz des Lehrpersonals insgesamt							

8. Und wie beurteilen Sie die <u>Infrastruktur Ihrer ehemaligen Hochschule?</u>	sehr gut				sehr schlecht		nicht relevant
	1	2	3	4	5	6	
Räumlichkeiten für Lehrveranstaltungen							
Laborplätze							
Studentische Computerarbeitsplätze							
Bibliothek							
behindertengerechte Gestaltung des Hochschulgeländes							
Infrastruktur der Hochschule insgesamt							

9. Beurteilen Sie nun bitte das <u>Lehrangebot für Ihr ehemaliges Fach.</u>	sehr gut				sehr schlecht		nicht relevant
	1	2	3	4	5	6	
Wahlmöglichkeiten							
Angebot an besonderen Veranstaltungen (z.B. Exkursionen)							
Möglichkeit zum Teilzeitstudium							
Abstimmung des Lehrangebots auf die Prüfungsanforderungen							
Forschungsbezug der Lehrveranstaltungen							
Praxisbezug der Lehrveranstaltungen							
Zugangsmöglichkeit zu Pflichtveranstaltungen							
Vermittlung des Lehrstoffes							
Abstimmung der verschiedenen Lehrangebote untereinander							
Aktualität und Zukunftsorientierung des Lehrangebotes							
ergänzende Fremdsprachenausbildung							
Lehrangebot des Faches insgesamt							

10. Und wie denken Sie über die <u>Betreuung durch das Lehrpersonal?</u>	sehr gut				sehr schlecht		nicht genutzt
	1	2	3	4	5	6	
Erreichbarkeit des Lehrpersonals							
Besprechung von Klausuren, Hausarbeiten und Referaten							
Betreuung von Praktika							
Betreuung durch das Lehrpersonal insgesamt							

11. Bitte bewerten Sie nun die <u>Prüfungen</u> , die Sie im Verlaufe Ihres Studiums abgelegt haben.	sehr gut				sehr schlecht		hatte keine Prüfung
	1	2	3	4	5	6	
Angemessenheit des Stoffumfangs							
Transparenz der Prüfungsanforderungen							
Transparenz der Bewertung von Prüfungen							
Prüfungen insgesamt							

12. Und wie beurteilen Sie die <u>Freizeit- und Erholungsangebote</u> an Ihrer ehemaligen Hochschule?	sehr gut				sehr schlecht		nicht genutzt
	1	2	3	4	5	6	
Mensa/Cafeterien							
Aufenthaltsmöglichkeiten							
Freizeitangebote (z.B. Hochschulsport)							
Freizeit- und Erholungsangebote insgesamt							

13. Beurteilen Sie nun bitte das <u>Dienstleistungsangebot</u> Ihrer ehemaligen Hochschule bezüglich folgender Aspekte:	sehr gut			sehr schlecht			nicht genutzt	nicht bekannt
	1	2	3	4	5	6		
Betreuung bei Studierendenangelegenheiten und Immatrikulation								
Betreuung bei Prüfungsangelegenheiten								
Beratung vor Studienbeginn								
Einführung in das Studium								
zentrale Studienberatung								
Fachstudienberatung								
Berufseinstiegsberatung								
Beratung zu Auslandsaufenthalten								
BAFöG-Beratung								
Frauenförderungsangebote (z.B. Veranstaltungen nur für Frauen)								
Kinderbetreuung								
Dienstleistungsangebot insgesamt								

14. Nun möchten wir noch etwas über das Ergebnis Ihres Studiums wissen. Bitte beurteilen Sie Ihre <u>Ausbildung an Ihrer ehemaligen (letzten!) Hochschule</u> :	sehr gut			sehr schlecht			weiß noch nicht
	1	2	3	4	5	6	
Anwendbarkeit des erworbenen Wissens							
Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit							
Vermittlung kommunikativer und sozialer Fähigkeiten							
Ermöglichung eines guten Berufseinstiegs							
Ausbildung insgesamt							

15. Inwieweit haben sich Ihre Erwartungen an das Studium erfüllt oder nicht erfüllt?	Trifft voll und ganz zu				Trifft überhaupt nicht zu	
	1	2	3	4	5	6
Meine Erwartungen an mein Studium an dieser Hochschule wurden erfüllt.						

16. Haben sich im Verlaufe Ihres Studiums an Ihrer letzten Hochschule Änderungen bezüglich folgender Aspekte ergeben?			
Meine Erwartungen sind im Verlaufe meines Studiums ...	konstant geblieben	gestiegen	gesunken
Die Qualität der Lehre ist im Verlaufe meines Studiums ...	konstant geblieben	gestiegen	gesunken

17. Wenn Sie nach Ihrer Exmatrikulation die Hochschule, Ihr Fach oder beides gewechselt haben oder sich in Aus- bzw. Weiterbildung befinden, wie beurteilen Sie Ihre <u>derzeitige Ausbildung im Vergleich zu Ihrer vorhergehenden</u> ?	viel besser			viel schlechter			weiß noch nicht
	1	2	3	4	5	6	
Meine derzeitige Ausbildung im Vergleich zu meiner bisherigen ist ...							

18. Gab es während Ihres Studiums ein Ereignis, das Sie besonders gefreut oder geärgert hat und das sich auf Ihr weiteres Studium ausgewirkt hat? Wenn ja, dann schildern Sie uns in Stichworten, was genau, wann und mit welchen Konsequenzen für Sie passiert ist:

Was genau ist vorgefallen?

Wann ist das geschehen?

Was hat dieses Ereignis für Sie bedeutet?

19. Versetzen Sie sich bitte einmal in die folgenden Situationen und nehmen Sie jeweils Stellung zu den Aussagen.	Trifft voll und ganz zu				Trifft überhaupt nicht zu	
	1	2	3	4	5	6
Ich würde meinen <u>Studiengang</u> weiterempfehlen.						
Ich würde meine <u>Hochschule</u> weiterempfehlen.						
Ich bin sehr daran interessiert, auch zukünftig Kontakte zu „meinem“ <u>Fachbereich</u> zu pflegen.						
Wenn ich heute nochmal die Wahl hätte, würde ich denselben <u>Studiengang</u> wieder wählen.						
Wenn ich heute nochmal die Wahl hätte, würde ich wieder an derselben <u>Hochschule</u> studieren.						
Einem Ehemaligenverein an meiner ehemaligen <u>Hochschule</u> bzw. <u>Fachbereich</u> würde ich beitreten.						

C. Leben als Studierende

In diesem Abschnitt geht es nun um Ihr Leben rund um die Hochschule. Wir wollen mehr über die Aktivitäten von Studierenden und ihr Verhältnis zur Hochschule erfahren, um zukünftig besser auf die Interessen der Studierenden eingehen zu können.

20. Inwieweit haben Sie sich außerhalb des vorgeschriebenen Curriculums an der Hochschule engagiert? Ich habe ...	Trifft voll und ganz zu				Trifft überhaupt nicht zu	
	1	2	3	4	5	6
... während des Studiums viele persönliche Gespräche mit Lehrenden gehabt.						
... regelmäßig an zusätzlichen Veranstaltungen der Hochschule teilgenommen.						
... regelmäßig an Freizeitaktivitäten der Hochschule, z.B. Hochschulsport und Feten, teilgenommen.						
... regelmäßig an einer eigeninitiierten studentischen Arbeitsgruppe teilgenommen.						
... während des Studiums intensiven Kontakt zu meinen Kommilitonen/innen gehabt.						
... mich regelmäßig in universitären Gremien engagiert.						
... häufig auch außerhalb der Hochschule mit meinen Kommilitonen/innen etwas unternommen.						

21. Das, was man will, und das, was man erreicht, sind häufig zwei verschiedene Dinge. Bitte sagen Sie uns, wie das bei Ihnen ist:	Trifft voll und ganz zu				Trifft überhaupt nicht zu	
	1	2	3	4	5	6
Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, dann erreiche ich das auch.						
Ich hatte zu Beginn des Studiums eine genaue Vorstellung, was ich mit diesem erreichen wollte.						
Ich habe meine Ziele im Verlaufe des Studiums auch mal revidiert.						

22. Man kann zu der Hochschule und den Professorinnen und Professoren, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie den Verwaltungsangestellten, also den Hochschulangehörigen, eine mehr oder weniger gute Beziehung haben. Wie war das bei Ihnen während Ihres Studiums?	Trifft voll und ganz zu				Trifft überhaupt nicht zu	
	1	2	3	4	5	6
Die Hochschulangehörigen besaßen ein hohes Maß an Integrität im Umgang mit den Studierenden.						
Ich konnte sicher sein, daß die Hochschulangehörigen taten, was für mich richtig und wichtig war.						
Ich hatte volles Vertrauen zu den Hochschulangehörigen.						
Mir gegenüber wurden von den Hochschulangehörigen alle Zusagen und Versprechen eingehalten.						
Eine gute Beziehung zur Hochschule und ihren Angehörigen zu haben, war mir wichtig.						
Eine gute Beziehung zu meinem Fachbereich und dessen Angehörigen zu haben, war mir wichtig.						
Ich fühlte mich meiner Hochschule eng verbunden.						
Ich fühlte mich meinem Fachbereich eng verbunden.						
Ich war damals stolz, an meiner Hochschule zu studieren.						
Ich war damals stolz, an meinem Fachbereich zu studieren.						
Ich habe dieses Studium gewählt, weil die Alternativen mit hohem Aufwand verbunden waren.						
Es gab einzelne Angehörige des Fachbereiches, zu denen ich einen besonders „guten Draht“ hatte.						
Ich konnte nur hier mein Studium entsprechend meinen Präferenzen gestalten.						
Ich habe mich an der Hochschule ausgegrenzt oder diskriminiert gefühlt.						

Bitte aufpassen!

23. Nun haben wir noch einige Fragen zu Ihren Tätigkeiten während Ihres Studiums:		
In welchen der folgenden Formen waren Sie während Ihres Studiums tätig? (Mehrfachantworten möglich)	wissenschaftliche Hilfskraft studentische Initiative Job außerhalb der Hochschule	studentische Hilfskraft studentische Selbstverwaltung sonstiges
Bitte schätzen Sie, mit wieviel Prozent die folgenden Einkunftsarten durchschnittlich zu Ihrer gesamten Studien-Finanzierung beigetragen haben.	Job außerhalb Hochschule, ca. ____ % BAFöG/Stipendien, ca. ____ %	Job an Hochschule, ca. ____ % Eltern/Verwandte/Vermögen, ca. ____ %
Bitte schätzen Sie, wieviel Stunden Sie durchschnittlich pro Woche im Semester für die folgenden Tätigkeiten aufgewendet haben:	Jobben, ca. ____ Std. Selbststudium, ca. ____ Std.	Lehrveranstaltungen, ca. ____ Std. Gremienarbeit u.ä., ca. ____ Std.

24. Neben der Hochschule hat jeder Studierende auch andere Interessen. In welchem Umfang sind Sie diesen während des Studiums nachgegangen? Während meines Studiums ...	Trifft voll und ganz zu				Trifft überhaupt nicht zu	
	1	2	3	4	5	6
... habe ich weiterhin engen Kontakt zu meiner Familie und meinen Verwandten (z.B. Eltern) gehabt.						
... habe ich darauf geachtet, auch für meine eigene Familie bzw. Partner/in genug Zeit zu haben.						
... war ich auch in anderen Organisationen (z.B. Vereinen) außerhalb der Hochschule engagiert.						
... hat mich eigene berufliche Tätigkeit in Anspruch genommen.						
... habe ich mir regelmäßig Zeit für meine Hobbies genommen.						
... habe ich gezielt Erfahrungen gesammelt, für die mir später im Berufsleben die Zeit fehlen würde.						

D. Vor dem Studium

Nun erfolgt nochmal ein Blick zurück in die Zeit vor Ihrem Studium. Wir benötigen einige – für unsere Untersuchung wichtige – Informationen über Ihre Beweggründe, ein Studium aufzunehmen, sowie über Ihren eigenen „Background“.

25. Was hat Sie damals dazu bewogen, gerade dieses (also Ihr letztes) Studium aufzunehmen?	Trifft voll und ganz zu				Trifft überhaupt nicht zu	
	1	2	3	4	5	6
die guten Berufsaussichten nach dem Studium						
die Anregung der Eltern						
die Möglichkeit, forschend zu lernen						
die Möglichkeit, praktisch verwertbares Wissen zu erwerben						
die freie Einteilbarkeit der Arbeitszeit während des Studiums						
das besonders große Interesse an den im Studium vermittelten Wissensinhalten						
die Möglichkeit, im Studium selbständig zu arbeiten						
fehlende Alternativen						

26. Bitte beantworten Sie uns noch ein paar Fragen zu Ihrer Ausbildung vor dem Studium:			
Was ist Ihre Hochschulzugangsberechtigung?	allgemeine Hochschulreife	fachgeb. Hochschulreife	sonstiges
Bitte machen Sie noch folgende Angaben zu Ihrer Hochschulzugangsberechtigung:	Durchschnittsnote:	Jahr:	Bundesland oder Staat:
Welche Leistungskurse haben Sie belegt?	1. Leistungskurs:	2. Leistungskurs:	
Haben Sie Wehr- oder Zivildienst geleistet?	nein	ja, und zwar	von _____ bis _____
Haben Sie eine Ausbildung absolviert?	nein	ja, und zwar	als _____ von _____ bis _____
Waren Sie vor Ihrem Studium in einem festen Arbeitsverhältnis?	nein	ja, und zwar	als _____ von _____ bis _____

27. Bewerten Sie bitte selber Ihre Kenntnisse vor Beginn des Studiums.	sehr gut				sehr schlecht	
	1	2	3	4	5	6
Die Vorbereitung auf das Studium durch die Schule war ...						

28. Und zum Schluß hätten wir gern noch einige Angaben zu Ihrer Person. Bitte tragen Sie die entsprechenden Angaben ein:			
Sind Sie ...	männlich oder	weiblich	
Und wann sind Sie geboren?	Geburtsjahr:		
Wie haben Sie während Ihres Studiums größtenteils gelebt?	alleine	mit Ehepartner/in	mit Partner/in
Und wie leben Sie heute?	alleine	mit Ehepartner/in	mit Partner/in
Ist die deutsche Sprache Ihre Muttersprache?	nein	ja	
Haben Sie Kinder?	nein	ja	
Wenn Sie Kinder haben, wann wurden diese geboren?	1. Kind (Geburtsjahr):	2. Kind (Geburtsjahr):	3. Kind (Geburtsjahr):
Sind Sie zwischen Wohn- und Studienort täglich gependelt?	nein	ja	tells/teils
Haben Sie während Ihres Studiums bei Ihren Eltern gelebt?	nein	ja	tells/teils

29. Welches waren der höchste Bildungsabschluß und die letzte Tätigkeit ihrer Eltern?						
	1. Vater			2. Mutter		
höchster Bildungsabschluß:	Hochschulabschluß	Hochschulreife	Real-/Mittelschule	Hochschulabschluß	Hochschulreife	Real-/Mittelschule
	Haupt-/Volksschule	kein Abschluß		Haupt-/Volksschule	kein Abschluß	
letzte Tätigkeit:	leit. Angestellter	Sachbearbeiter	sonst. Angestellter	leit. Angestellte	Sachbearbeiterin	sonst. Angestellte
	Selbständiger	Beamter	Facharbeiter	Selbständige	Beamtin	Facharbeiterin
	Arbeiter	Hausmann		Arbeiterin	Hausfrau	

30. Nun noch kurz drei Fragen zu dieser Befragung selbst. Wie stehen Sie zu den folgenden Aussagen?	Trifft voll und ganz zu				Trifft überhaupt nicht zu	
	1	2	3	4	5	6
Ich habe gerne durch meine Teilnahme das Anliegen dieser Befragung unterstützt.						
Aufgrund meiner Erfahrungen konnte ich die meisten Fragen ohne Schwierigkeiten beantworten.						
Die Ergebnisse dieser Untersuchung interessieren mich. (Veröffentlichung z.B. über Internet)						

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Modifizierter Fragebogen für den Folgeinsatz

Logo

Hochschule

Ansprechpartner

Anschrift

Ihre Meinung ist uns wichtig: Befragung ehemaliger Studierender

Liebe ehemalige Studentinnen und Studenten!

Das Hochschulsystem befindet sich derzeit im Wandel. Kundenorientierung ist nun auch für immer mehr Hochschulen ein besonderes Anliegen, und damit rücken die Interessen und Meinungen der Studierenden mehr und mehr ins Zentrum des Hochschulmanagements. Vor diesem Hintergrund führen wir eine Befragung unter unseren ehemaligen Studierenden durch.

Wir möchten gerne Ihr Experten-Urteil über das Studium an unserer Hochschule erfahren. In diesem Zusammenhang interessieren uns auch Ihre Lebensgewohnheiten und natürlich die Begleitumstände während Ihres Studiums. Immer noch wissen wir über die heutigen Studierenden zu wenig. Nur mit Ihren Antworten können wir unser Anliegen verwirklichen, uns besser auf die Wünsche und Bedürfnisse unserer Studierenden auszurichten.

Durch Ihre Teilnahme ermöglichen Sie uns, unsere Stärken und Schwächen zu erkennen und entsprechende Maßnahmen abzuleiten. Damit legen wir gemeinsam mit Ihnen die Grundlage dafür, daß sich die Studienbedingungen für zukünftige Generationen von Studierenden an unserer Hochschule verbessern.

Ihre Meinung ist entscheidend! Und zwar unabhängig davon, wie lange Sie bei uns studiert haben, ob Sie die Hochschule mit oder ohne Abschluss verlassen haben oder ob Sie an eine andere Hochschule abgewandert sind. Denn Sie alle haben Erfahrungen mit unserer Hochschule gesammelt, und nur Sie können hier ein qualifiziertes Urteil abgeben.

Deshalb möchten wir Sie darum bitten, sich ein wenig Zeit zu nehmen und sich an dieser Befragung zu beteiligen. Diese Befragung ist vollkommen anonym. Ihre Mitarbeit an dieser Befragung ist selbstverständlich freiwillig. Allerdings kann unser Ziel, die Studienbedingungen zu verbessern, nur erreicht werden, wenn möglichst viele ehemalige Studierende von unserer Hochschule an der Befragung teilnehmen. Bitte schicken Sie also den ausgefüllten Fragebogen im beigefügten Freiumschlag **möglichst bis Ende Monat Jahr** an uns zurück.

Sollten Sie noch Fragen haben, so steht Ihnen gerne Herr/Frau Titel Vorname Name zur Verfügung (Tel.: und e-mail:). Wenden Sie sich bitte auch an Herrn/Frau XYZ, wenn Sie nach Abschluss der Befragung eine Ergebnisübersicht bekommen möchten. Wenn Sie an noch mehr Informationen über uns interessiert sind, so sind Sie eingeladen, sich im Internet über uns zu informieren (www.adresse.de).

Mit herzlichem Dank für Ihre Mitarbeit und mit freundlichen Grüßen

Name

(Institution)

A. Studium und heutige Situation

Beginnen möchten wir mit einigen Fragen zu Ihrem bisherigen Studium und zu Ihrer heutigen Tätigkeit:

1. Bitte kreuzen Sie an, aus welchem Grund Sie Ihre letzte Hochschule verlassen haben (Bitte nur eine Antwort!): Ich habe ...

<input type="checkbox"/>	... mein Studium mit bestandenem Examen beendet.
<input type="checkbox"/>	... von vornherein vorgehabt, die Hochschule zu wechseln und studiere jetzt an der Uni/FH/GH _____.
<input type="checkbox"/>	... die Hochschule „außerplanmäßig“ gewechselt und studiere jetzt an der Uni/FH/GH _____.
<input type="checkbox"/>	... das Fach gewechselt und studiere jetzt folgendes Fach _____.
<input type="checkbox"/>	... Hochschule und Fach gewechselt und studiere jetzt an der Uni/FH/GH _____ folgendes Fach _____.
<input type="checkbox"/>	... meine Studienabsichten endgültig aufgegeben und werde auch kein Studium mehr aufnehmen.
<input type="checkbox"/>	... mein Studium unterbrochen und beabsichtige mein Studium an der Uni/FH/GH _____ in folgendem Fach _____ in _____ Jahren wieder aufzunehmen.
<input type="checkbox"/>	... mein Studium aufgegeben, kann mir aber vorstellen, später noch einmal zu studieren.
<input type="checkbox"/>	... mein Studium aufgegeben, wollte aber von Anfang an gar keinen Abschluss machen.

2. Und für welches Studium waren Sie zuletzt eingeschrieben?

Uni/FH/GH:	Studiengang:	angestrebter Abschluss:				
		Diplom	Magister	Lehramt	Staatsexamen	keiner
		Studienzeit:				
		von WiSe/SoSe _____		bis WiSe/SoSe _____		
erbrachte Studienleistungen:		Note Abschluss-	Note Zwischen-	Fach-	Hochschul-	
keine	Einzelleistungen (z.B. Klausuren)	Zwischenprüfung	Examen	prüfung:	prüfung:	semester:

3. Haben Sie bereits ein anderes Studium begonnen und nicht abgeschlossen?

nein	ja, ein Studium an dieser Hochschule	ja, ein Studium an einer anderen Hochschule	ja, mehrere Studiengänge
------	--------------------------------------	---	--------------------------

4. Bitte geben Sie uns jetzt noch einige Informationen zu Ihrer heutigen Situation:

Was für regelmäßige Kontakte haben Sie noch auf Grund Ihres Studiums? (Mehrfachantworten möglich)	Ehemaligenvereine	Kommilitonen/innen	Lehrende
	sonstige, und zwar _____		
Wenn Sie nicht mehr studieren oder Ihr Studium unterbrochen haben, was machen Sie heute?	Berufsausbildung	Weiterbildung	Berufstätigkeit
	Wehr-/Zivildienst	Familientätigkeit	Praktikum/soziales Jahr

5. Wie schätzen Sie selbst, unabhängig von der Fremdbeurteilung durch Noten, Ihre Studienleistungen in Ihrem letzten Studium ein und wie beurteilen Sie Ihre heutige Situation?

Trifft voll und ganz zu	1	2	3	4	5	6	Trifft überhaupt nicht zu
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------------

Mit meinen erbrachten Leistungen war ich selber zufrieden.

Ich fühlte mich durch die an mich gestellten Anforderungen überfordert.

Mit meiner heutigen Situation bin ich sehr zufrieden.

B. Qualität der Lehre

Nun ist – wie versprochen – Ihr Expertenurteil zur Lehrqualität an Ihrer ehemaligen Hochschule gefordert. Bitte beachten Sie, dass sich alle folgenden Fragen auf Ihr letztes Studium beziehen, also auf das Studium an der Hochschule, von der Sie diesen Brief erhalten haben.

6. Wie beurteilen Sie die Kompetenz des Lehrpersonals im Durchschnitt?

	sehr gut					sehr schlecht	nicht relevant
	1	2	3	4	5	6	
Professoren/innen							
wissenschaftliche/technische Mitarbeiter/innen							
Tutoren/innen							
Kompetenz des Lehrpersonals insgesamt							

7. Und wie beurteilen Sie die Infrastruktur Ihrer ehemaligen Hochschule?

	sehr gut					sehr schlecht	nicht relevant
	1	2	3	4	5	6	
Räumlichkeiten für Lehrveranstaltungen							
Studentische Computerarbeitsplätze/Laborplätze etc.							
Bibliothek							
Infrastruktur der Hochschule insgesamt							

8. Beurteilen Sie nun bitte das <u>Lehrangebot für Ihr ehemaliges Fach</u> .	sehr gut		3		4		sehr schlecht		nicht relevant	
	1	2	3	4	5	6				
Wahlmöglichkeiten										
Angebot an besonderen Veranstaltungen (z.B. Exkursionen)										
Möglichkeit zum Teilzeitstudium										
Abstimmung des Lehrangebots auf die Prüfungsanforderungen										
Forschungsbezug der Lehrveranstaltungen										
Praxisbezug der Lehrveranstaltungen										
Zugangsmöglichkeit zu Pflichtveranstaltungen										
Vermittlung des Lehrstoffes										
Abstimmung der verschiedenen Lehrangebote untereinander										
Aktualität und Zukunftsorientierung des Lehrangebotes										
ergänzende Fremdsprachenausbildung										
Lehrangebot des Faches insgesamt										
9. Und wie denken Sie über die <u>Betreuung durch das Lehrpersonal</u> ?	sehr gut		3		4		sehr schlecht		nicht genutzt	
	1	2	3	4	5	6				
Erreichbarkeit des Lehrpersonals										
Besprechung von Klausuren, Hausarbeiten und Referaten										
Betreuung von Praktika										
Betreuung durch das Lehrpersonal insgesamt										
10. Bitte bewerten Sie nun die <u>Prüfungen</u> , die Sie im Verlaufe Ihres Studiums abgelegt haben.	sehr gut		3		4		sehr schlecht		hatte keine Prüfung	
	1	2	3	4	5	6				
Angemessenheit des Stoffumfangs										
Transparenz der Prüfungsanforderungen										
Transparenz der Bewertung von Prüfungen										
Prüfungen insgesamt										
11. Und wie beurteilen Sie die <u>Freizeit- und Erholungsangebote</u> an Ihrer ehemaligen Hochschule?	sehr gut		3		4		sehr schlecht		nicht genutzt	
	1	2	3	4	5	6				
Mensa/Cafeterien										
Aufenthaltsmöglichkeiten										
Freizeitangebote (z.B. Hochschulsport)										
Freizeit- und Erholungsangebote insgesamt										
12. Beurteilen Sie nun bitte das <u>Dienstleistungsangebot Ihrer ehemaligen Hochschule</u> bezüglich folgender Aspekte:	sehr gut		3		4		sehr schlecht		nicht genutzt	nicht bekannt
	1	2	3	4	5	6				
Betreuung bei Studierendenangelegenheiten und Immatrikulation										
Betreuung bei Prüfungsangelegenheiten										
Beratung vor Studienbeginn										
Einführung in das Studium										
zentrale Studienberatung										
Fachstudienberatung										
Berufseinstiegsberatung										
Beratung zu Auslandsaufenthalten										
BAFöG-Beratung										
Frauenförderungsangebote (z.B. Veranstaltungen nur für Frauen)										
Kinderbetreuung										
Dienstleistungsangebot insgesamt										
13. Nun möchten wir noch etwas über das <u>Ergebnis Ihres Studiums</u> wissen. Bitte beurteilen Sie Ihre <u>Ausbildung an Ihrer ehemaligen (letzten!) Hochschule</u> :	sehr gut		3		4		sehr schlecht		weiß noch nicht	
	1	2	3	4	5	6				
Anwendbarkeit des erworbenen Wissens										
Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit										
Vermittlung kommunikativer und sozialer Fähigkeiten										
Ermöglichung eines guten Berufseinstiegs										
Ausbildung insgesamt										

14. Gab es während Ihres Studiums ein Ereignis, das Sie besonders gefreut oder geärgert hat und das sich auf Ihr weiteres Studium ausgewirkt hat? Wenn ja, dann schildern Sie uns in Stichworten, was genau, wann und mit welchen Konsequenzen für Sie passiert ist:

Was genau ist vorgefallen?

Wann ist das geschehen?

Was hat dieses Ereignis für Sie bedeutet?

15. Versetzen Sie sich bitte einmal in die folgenden Situationen und nehmen Sie jeweils Stellung zu den Aussagen.

Trifft voll und ganz zu				Trifft überhaupt nicht zu	
1	2	3	4	5	6

Ich würde meinen Studiengang weiterempfehlen.

Ich würde meine Hochschule weiterempfehlen.

Ich bin sehr daran interessiert, auch zukünftig Kontakte zu „meinem“ Fachbereich zu pflegen.

Wenn ich heute nochmal die Wahl hätte, würde ich denselben Studiengang wieder wählen.

Wenn ich heute nochmal die Wahl hätte, würde ich wieder an derselben Hochschule studieren.

Einem Ehemaligenverein an meiner ehemaligen Hochschule bzw. Fachbereich würde ich beitreten.

C. Leben als Studierende

In diesem Abschnitt geht es nun um Ihr Leben rund um die Hochschule. Wir wollen mehr über die Aktivitäten von Studierenden und ihr Verhältnis zur Hochschule erfahren, um zukünftig besser auf die Interessen der Studierenden eingehen zu können.

16. Inwieweit haben Sie sich außerhalb des vorgeschriebenen Curriculums an der Hochschule engagiert? Ich habe ...

Trifft voll und ganz zu				Trifft überhaupt nicht zu	
1	2	3	4	5	6

... regelmäßig an zusätzlichen Veranstaltungen der Hochschule teilgenommen.

... regelmäßig an Freizeitaktivitäten der Hochschule, z.B. Hochschulsport und Feten, teilgenommen.

... regelmäßig an einer eigeninitiierten studentischen Arbeitsgruppe teilgenommen.

... während des Studiums intensiven Kontakt zu meinen Kommilitonen/innen gehabt.

... mich regelmäßig in universitären Gremien engagiert.

... häufig auch außerhalb der Hochschule mit meinen Kommilitonen/innen etwas unternommen.

17. Das, was man will, und das, was man erreicht, sind häufig zwei verschiedene Dinge. Bitte sagen Sie uns, wie das bei Ihnen ist:

Trifft voll und ganz zu				Trifft überhaupt nicht zu	
1	2	3	4	5	6

Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, dann erreiche ich das auch.

18. Man kann zu der Hochschule und den Professorinnen und Professoren, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie den Verwaltungsangestellten, also den Hochschulangehörigen, eine mehr oder weniger gute Beziehung haben. Wie war das bei Ihnen während Ihres Studiums?

Trifft voll und ganz zu				Trifft überhaupt nicht zu	
1	2	3	4	5	6

Die Hochschulangehörigen besaßen ein hohes Maß an Integrität im Umgang mit den Studierenden.

Ich konnte sicher sein, dass die Hochschulangehörigen taten, was für mich richtig und wichtig war.

Ich hatte volles Vertrauen zu den Hochschulangehörigen.

Mir gegenüber wurden von den Hochschulangehörigen alle Zusagen und Versprechen eingehalten.

Ich fühlte mich meiner Hochschule eng verbunden.

Ich fühlte mich meinem Fachbereich eng verbunden.

Ich war damals stolz, an meiner Hochschule zu studieren.

Ich war damals stolz, an meinem Fachbereich zu studieren.

Ich konnte nur hier mein Studium entsprechend meinen Präferenzen gestalten.

19. Nun haben wir noch einige Fragen zu Ihren Tätigkeiten während Ihres Studiums:

In welchen der folgenden Formen waren Sie während Ihres Studiums tätig? (Mehrfachantworten möglich)	wissenschaftliche Hilfskraft studentische Initiative Job außerhalb der Hochschule	studentische Hilfskraft studentische Selbstverwaltung sonstiges
Bitte schätzen Sie, mit wie viel Prozent die folgenden Einkunftsarten <u>durchschnittlich</u> zu Ihrer gesamten Studien-Finanzierung beigetragen haben.	Job außerhalb Hochschule, ca. ____ % BAFöG/Stipendien, ca. ____ %	Job an Hochschule, ca. ____ % Eltern/Verwandte/Vermögen, ca. ____ %
Bitte schätzen Sie, wie viel Stunden Sie <u>durchschnittlich pro Woche im Semester</u> für die folgenden Tätigkeiten aufgewendet haben:	Jobben, ca. ____ Std. Selbststudium, ca. ____ Std.	Lehrveranstaltungen, ca. ____ Std. Gremienarbeit u.ä., ca. ____ Std.

20. Neben der Hochschule hat jeder Studierende auch andere Interessen. In welchem Umfang sind Sie diesen während des Studiums nachgegangen? Während meines Studiums ...

	Trifft voll und ganz zu				Trifft überhaupt nicht zu	
	1	2	3	4	5	6
... habe ich weiterhin engen Kontakt zu meiner Familie und meinen Verwandten (z.B. Eltern) gehabt.						
... hat mich eigene berufliche Tätigkeit in Anspruch genommen.						
... habe ich mir regelmäßig Zeit für meine Hobbys genommen.						

D. Vor dem Studium

Nun erfolgt nochmal ein Blick zurück in die Zeit vor Ihrem Studium. Wir benötigen einige – für unsere Untersuchung wichtige – Informationen über Ihre Beweggründe, ein Studium aufzunehmen, sowie über Ihren eigenen „Background“.

21. Bitte beantworten Sie uns noch ein paar Fragen zu Ihrer Ausbildung vor dem Studium:

Was ist Ihre Hochschulzugangsberechtigung?	allgemeine Hochschulreife	fachgeb. Hochschulreife	sonstiges
Haben Sie Wehr- oder Zivildienst geleistet?	nein	ja	
Haben Sie eine Ausbildung absolviert?	nein	ja	
Waren Sie vor Ihrem Studium in einem festen Arbeitsverhältnis?	nein	ja	

22. Und zum Schluss hätten wir gern noch einige Angaben zu Ihrer Person. Bitte tragen Sie die entsprechenden Angaben ein:

Sind Sie ...	männlich oder	weiblich		
Und wann sind Sie geboren?	Geburtsjahr:			
Wie haben Sie während Ihres Studiums größtenteils gelebt?	alleine einer WG	mit Ehepartner/in	mit Partner/in	in
Und wie leben Sie heute?	alleine einer WG	mit Ehepartner/in	mit Partner/in	in
Ist die deutsche Sprache Ihre Muttersprache?	nein	ja		
Hatten Sie bereits während des Studiums Kinder?	nein	ja		
Haben Sie Kinder?	nein	ja		
Sind Sie zwischen Wohn- und Studienort täglich gependelt?	nein	ja	teils/teils	
Haben Sie während Ihres Studiums bei Ihren Eltern gelebt?	nein	ja	teils/teils	

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!