

## Hochschulbindung und Alumni-Engagement als Folge wahrgenommener Hochschulgerechtigkeit

Dissertation im Cotutelle-Verfahren in der vom gemeinsamen Promotionsausschuss des Fachbereichs Psychologie der Universität Koblenz-Landau zur Verleihung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.) und der Faculté des Lettres, des Sciences Sociales, des Arts et des Sciences de l'Éducation der Université du Luxembourg bzw. zur Verleihung des akademischen Grades Docteur de L'Université du Luxembourg en Lettres genehmigten Fassung

verteidigt am 20/12/2011 in Luxemburg

von Andreas König

geboren am 10.05.1973 in Trier (Deutschland)

Gutachter der Dissertation:

Prof. Dr. Georges Steffgen, Université du Luxembourg  
Prof. Dr. Mario Gollwitzer, Philipps-Universität Marburg

Mitglieder der Prüfungskommission für die Disputation:

Prof. Dr. Dieter Ferring, Université du Luxembourg  
Prof. Dr. Mario Gollwitzer, Philipps-Universität Marburg  
Prof. Dr. Jürgen Maes, Universität der Bundeswehr München  
Prof. Dr. Manfred Schmitt, Universität Koblenz-Landau  
Prof. Dr. Georges Steffgen, Université du Luxembourg



## **Danksagung**

Mein herzlicher Dank gilt an erster Stelle den Betreuern dieser Arbeit, namentlich Prof. Dr. Georges Steffgen nicht nur für die Ermöglichung und Unterstützung der Dissertation in dieser Form, sondern auch meiner beruflichen Entwicklung darüber hinaus, sowie Prof. Dr. Mario Gollwitzer (Universität Landau, jetzt Philipps-Universität Marburg), für seine geduldige und kompetente Unterstützung in methodischen Fragen.

Dank gilt auch den Mitgliedern des Promotionsausschusses, Prof. Dr. Dieter Ferring, Prof. Dr. Jürgen Maes und Prof. Dr. Manfred Schmitt für die freundliche Unterstützung des Promotionsvorhabens, sowie allen weiteren Beteiligten, die eine Promotion im Cotutelle-Verfahren ermöglichten. Dipl.-Psych. Shaghayegh Behnam Shad, Dipl.-Kfm. Dirk König, Klaus Behnam Shad, B.A., und Dr. Jan Pfetsch danke ich für ihre Rückmeldungen und Unterstützung beim Text- und Tabellenlayout. Schließlich gilt auch meiner Partnerin Shaghayegh und meiner Familie Dank für die subjektive Gewissheit, dass man bei allen Herausforderungen des Lebens gegenseitige Unterstützung finden kann. Diese Gewissheit ist auch für die Arbeit an einer Dissertation mehr als nur Hintergrundrauschen.

Trier, im November 2011

Andreas König



<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>- 1 -</b>
<b>1. Einleitung und Aufbau der Arbeit .....</b>	<b>- 2 -</b>
<b>2. Besonderheiten des Forschungsgegenstandes.....</b>	<b>- 6 -</b>
2.1. Unterschiede zu Organisationen des Wirtschaftslebens.....	- 6 -
2.2. Unterschiede zur Schule.....	- 10 -
<b>3. Organisationale Gerechtigkeit.....</b>	<b>- 12 -</b>
3.1. Der Gerechtigkeitsbegriff.....	- 12 -
3.1.1. Das Problem der Definition .....	- 12 -
3.1.2. Empirische vs. normative Gerechtigkeitstheorien.....	- 13 -
3.1.3. Die Bedeutung der Gerechtigkeitwahrnehmung.....	- 15 -
3.2. Distributive Gerechtigkeit.....	- 16 -
3.2.1. Definition distributive Gerechtigkeit .....	- 16 -
3.2.2. Theorien zur Distributiven Gerechtigkeit .....	- 17 -
3.3. Prozedurale Gerechtigkeit.....	- 23 -
3.3.1. Definition prozeduraler Gerechtigkeit .....	- 23 -
3.3.2. Instrumentelle Theorien der prozeduralen Gerechtigkeit.....	- 24 -
3.3.3. Relationale Theorien der prozeduralen Gerechtigkeit.....	- 28 -
3.4. Interaktionale Gerechtigkeit.....	- 30 -
3.4.1. Definition interaktionaler Gerechtigkeit .....	- 30 -
3.4.2. Theorien interaktionaler Gerechtigkeit .....	- 32 -
3.5. Empirische Befunde .....	- 32 -
3.5.1. Distributive Gerechtigkeit.....	- 32 -
3.5.2. Prozedurale und interaktionale Gerechtigkeit.....	- 34 -
3.6. Fazit für den Untersuchungskontext .....	- 40 -
<b>4. Hochschulbindung .....</b>	<b>- 41 -</b>
4.1. Hochschulbindung als Gegenteil von Studienabbruch.....	- 41 -
4.1.1. Das Student-Retention-Modell von Tinto (1975).....	- 41 -
4.1.2. Fazit für den Untersuchungskontext .....	- 42 -
4.2. Hochschulbindung als Kundenbindung .....	- 43 -
4.2.1. Die Hochschule als Dienstleister .....	- 43 -
4.2.2. Das Hochschulbindung-Modell von Langer et al. (2001).....	- 45 -
4.2.3. Fazit für den Untersuchungskontext .....	- 49 -
4.3. Hochschulbindung als organisationale Bindung .....	- 50 -
4.3.1. Organisationales Commitment.....	- 51 -
4.3.2. Organisationale Identifikation.....	- 59 -
4.3.3. Die Überlappung von Identifikation und Commitment.....	- 64 -
4.3.4. Fazit für den Untersuchungskontext .....	- 69 -
4.4. Hochschulbindung als School Connectedness .....	- 72 -
4.4.1. School Connectedness als heterogenes Dachkonstrukt.....	- 73 -
4.4.2. Empirische Befunde zu School Connectedness.....	- 74 -
4.4.3. School Connectedness im Hochschulbereich .....	- 74 -
4.4.4. Wirkmodell von School Connectedness .....	- 76 -
4.4.5. Fazit für den Untersuchungskontext .....	- 77 -

<b>5. Alumni-Engagement .....</b>	<b>- 80 -</b>
5.1. Alumni-Engagement als Extra-Rollenverhalten.....	- 81 -
5.1.1. Organizational Citizenship Behavior.....	- 82 -
5.1.2. Empirische Befunde .....	- 84 -
5.2. Anti-Rollenverhalten.....	- 86 -
5.3. Fazit für den Untersuchungskontext.....	- 89 -
<b>6. Ebenen bzw. Foci von Gerechtigkeit, Bindung und Extra-Rollenverhalten.....</b>	<b>- 91 -</b>
<b>7. Hypothesen und Untersuchungsmodell.....</b>	<b>- 96 -</b>
7.1. Herleitung der Hypothesen .....	- 96 -
7.2. Zusammenfassung der Haupt-Hypothesen und Untersuchungsmodell .....	- 106 -
7.3. Nebenhypothesen .....	- 108 -
<b>8. Methodik .....</b>	<b>- 111 -</b>
8.1. Das Online-Erhebungsverfahren.....	- 111 -
8.2. Datenerhebungsstrategie und Rekrutierung der Stichprobe.....	- 112 -
8.3. Studiendesign und Ablauf der Untersuchung.....	- 113 -
8.4. Struktur der Fragebögen.....	- 114 -
8.5. Beschreibung der Stichprobe .....	- 115 -
<b>9. Item- und Skalenanalysen .....</b>	<b>- 120 -</b>
9.1. Methodische Vorbemerkungen.....	- 120 -
9.2. Hochschulgerechtigkeit.....	- 121 -
9.2.1. Prozedurale Gerechtigkeit.....	- 122 -
9.2.2. Interaktionale Gerechtigkeit.....	- 124 -
9.2.3. Distributive Gerechtigkeit.....	- 126 -
9.2.4. Kommilitonen-Gerechtigkeit .....	- 127 -
9.3. Ressourcen.....	- 128 -
9.3.1. Lehrqualität und Rahmenbedingungen des Studiums .....	- 128 -
9.3.2. Noten.....	- 130 -
9.4. Integration.....	- 130 -
9.5. Hochschulbindung.....	- 132 -
9.5.1. Affektive Hochschulbindung .....	- 133 -
9.5.2. Normative Hochschulbindung .....	- 134 -
9.5.3. Bindung an die Gruppe der Absolventen (Kommilitonen) .....	- 135 -
9.6. Alumni-Engagement als Extra-Rollenverhalten.....	- 136 -
9.6.1. Spendenbereitschaften.....	- 138 -
9.6.2. Beitrittsabsicht und Unterstützung eines Alumnivereins .....	- 138 -
9.6.3. Beitragshöhe für eine Mitgliedschaft im Alumniverein.....	- 139 -
9.6.4. Kundenloyalität zur Alma Mater .....	- 140 -
9.6.5. Kauf von Merchandise-Artikeln .....	- 141 -
9.6.6. Übernahme eines Lehrauftrages.....	- 142 -
9.6.7. Ingroup-Favorisierung.....	- 142 -
9.6.8. Hilfsbereitschaft unter persönlichem Arbeits- und Zeitaufwand.....	- 143 -
9.6.9. Gesamtmaß Engagement-Bereitschaften.....	- 144 -
9.6.10. Schädigungsbereitschaften (Anti-Citizenship Behavior).....	- 145 -
9.7. Kontroll- und Mediatorvariablen .....	- 146 -
9.7.1. Reputation.....	- 146 -

9.7.2.	Dienstleistungsorientierung.....	- 147 -
9.7.3.	Soziodemografische Variablen .....	- 148 -
9.8.	Überblick über die eingesetzten Skalen.....	- 148 -
<b>10.</b>	<b>Ergebnisse .....</b>	<b>- 151 -</b>
10.1.	Methodische Vorbemerkungen.....	- 151 -
10.2.	Deskriptive Analysen .....	- 152 -
10.2.1.	Variablen ohne ebenenspezifischen Bezug.....	- 152 -
10.2.2.	Variablen der fokalen Ebene der Hochschule.....	- 153 -
10.2.3.	Variablen der fokalen Ebene des Faches .....	- 154 -
10.2.4.	Variablen mit dem Fokus Gruppe der Absolventen .....	- 156 -
10.3.	Korrelative Analysen.....	- 157 -
10.3.1.	Variablen der fokalen Ebene Hochschule.....	- 157 -
10.3.2.	Variablen der fokalen Ebene des Faches .....	- 159 -
10.3.3.	Variablen mit dem Fokus der Gruppe der Absolventen .....	- 161 -
10.4.	Regressionsanalysen: Einzelne Prädiktoren und das Vorliegen von Mediation.....	- 162 -
10.4.1.	Gerechtigkeit als Prädiktor.....	- 162 -
10.4.2.	Ressourcen-Urteile als Prädiktor .....	- 165 -
10.4.3.	Noten als Prädiktor für affektive Hochschulbindung .....	- 165 -
10.4.4.	Hochschulbindung als Prädiktor für Engagement-Bereitschaft .....	- 166 -
10.4.5.	Bindungsvariablen als Mediatoren.....	- 167 -
10.4.6.	Interaktionseffekte zwischen den Prädiktoren.....	- 171 -
10.5.	Regressionsanalysen: Gesamtmodell.....	- 175 -
10.5.1.	Methodische Vorbemerkungen .....	- 175 -
10.5.2.	Vorbemerkung zur Darstellung der Ergebnisse.....	- 176 -
10.5.3.	Gesamtmodell der fokalen Ebene Hochschule .....	- 177 -
10.5.4.	Gesamtmodell der fokalen Ebene des Faches .....	- 182 -
10.5.5.	Einzelne Phänomenbereiche von Alumni-Engagement .....	- 188 -
10.6.	Moderatoranalyse von Dienstleistungsorientierung .....	- 208 -
10.6.1.	Dienstleistungsorientierung und Ressourcen.....	- 208 -
10.6.2.	Dienstleistungsorientierung und Gerechtigkeit .....	- 209 -
<b>11.</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>- 212 -</b>
11.1.	Zusammenfassung der Befunde .....	- 212 -
11.2.	Beiträge zur bisherigen Forschung .....	- 214 -
11.2.1.	Organisationale Gerechtigkeit an Hochschulen.....	- 214 -
11.2.2.	Alumnibindung und Alumni-Engagement.....	- 220 -
11.2.3.	Einordnung der Befunde in einen zeitlichen Kontext .....	- 225 -
11.3.	Methodische Aspekte .....	- 227 -
11.4.	Hochschulbindung als Kundenbindung? .....	- 229 -
11.5.	Praktische Implikationen und Ausblick.....	- 233 -
<b>12.</b>	<b>Literatur .....</b>	<b>- 239 -</b>
<b>13.</b>	<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>- 258 -</b>
<b>14.</b>	<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>- 263 -</b>
<b>15.</b>	<b>ANHANG.....</b>	<b>- 264 -</b>

---

15.1.	Anhang A: Item- und Skalenanalysen der Ressourcen-Subskalen .....	- 264 -
15.2.	Anhang B: Faktorenanalysen .....	- 266 -
15.3.	Anhang C: Korrelationsmatrizen der Einzel-Indizes zu Engagementbereitschaften .....	- 267 -
15.4.	Anhang D: Regressionsmodelle und Parameterschätzungen indirekter Effekte (Hochschulebene).....	270
	Ingroup-Favorisierung .....	270
	Spendenbereitschaft .....	271
	Kundenloyalität .....	273
	Bad Mouthing.....	274
	Alumni Engagement .....	276
	Kaufbereitschaft Merchandise .....	277
	Hilfe bei Arbeits- und Zeitaufwand.....	279
	Vergeltungstendenz.....	280
	Übernahme eines Lehrauftrages .....	282
	Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein der Hochschule.....	283
15.5.	Anhang E: Regressionsmodelle und Parameterschätzungen indirekter Effekte (Fachebene)	287
	Ingroup-Favorisierung .....	287
	Kundenloyalität .....	288
	Bad Mouthing.....	289
	Lehrauftrag .....	290
	Vergeltungstendenzen.....	291
	Kaufbereitschaft Merchandise .....	292
	Engagement Gesamtskala .....	293
	Hilfe unter persönlichem Arbeits- und Zeitaufwand .....	294
15.6.	Anhang F: Fragebogen 1. Messzeitpunkt .....	296
15.7.	Anhang G: Fragebogen 2. Messzeitpunkt .....	309
15.8.	Anhang H: Fragebogen 3. Messzeitpunkt .....	325



## Zusammenfassung

Gerechtigkeitswahrnehmungen haben sich im Unternehmenskontext als bedeutsame Prädiktoren von Bindungsphänomenen und Extra-Rollenverhalten zugunsten der Organisation erwiesen, aber für Alumni als ehemalige Mitglieder einer Organisation wurde dieser Zusammenhang bisher noch nicht untersucht. Die vorliegende Arbeit gibt einen Überblick über Konzepte, mit denen das in den Sozialwissenschaften bislang wenig adressierte und elaborierte Konzept der Alumnibindung theoretisch gefasst und mit Konzepten der psychologischen Gerechtigkeitsforschung in Verbindung gebracht werden kann. Um die Bedeutsamkeit von Gerechtigkeitswahrnehmungen während der Hochschulzeit für spätere Alumnibindung und späteres Alumni-Engagement zu untersuchen, wird ein theoretisches Modell vorgeschlagen, das Gerechtigkeit mit bereits bekannten Einflussfaktoren integriert.

Die empirische Studie erfasste zu drei Messzeitpunkten zunächst die Kontrollvariablen und in einer zweiten Erhebungswelle die Gerechtigkeitswahrnehmungen von Studierenden. In einer dritten Erhebung ca. 6-12 Monaten nach Abschluss des Studiums die affektive und normative Hochschulbindung, sowie die Engagement-Bereitschaften von Alumni erhoben. Anhand der Stichprobe, die je nach Messzeitpunkt und beteiligten Variablen zwischen  $N = 296$  bis  $N = 795$  Teilnehmenden umfasst, werden einzelne Hypothesen über die Auswirkung von Gerechtigkeitswahrnehmungen, sowie deren Bedeutung innerhalb eines multiplen regressionsanalytischen Mediationsmodelles überprüft. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass sich Hochschulbindung und Engagement-Bereitschaften von Alumni nicht nur prinzipiell durch Gerechtigkeitswahrnehmungen vorhersagen lassen, sondern diese insbesondere in ihrer prozeduralen und interaktionalen Komponente einen bedeutsamen Beitrag zur Vorhersage von Hochschulbindung und Engagement-Bereitschaften auch über andere Einflussfaktoren hinaus leisten. Ferner zeigte sich, der Einfluss von Gerechtigkeitswahrnehmungen auf Engagement-Bereitschaften von Alumni je nach konkretem Kriterium über eine affektive oder normative Form der Hochschulbindung mediiert wird.

## 1. Einleitung und Aufbau der Arbeit

Alumni-Engagement zugunsten ihrer Alma Mater ist ein heißes Thema, das vor allem in den USA großes praktisches Interesse der Hochschulen weckt. In der US-amerikanischen Literatur wird betont, dass Fundraising-Bemühungen nach wie vor zu den Top Prioritäten an Colleges und Universitäten zählen, da deren Fähigkeit, innovative aber kostspielige strategische Ziele zu erreichen und das operationale Budget auszubalancieren direkt von ihrer Fähigkeit abhängt, das Spendenverhalten von Alumni, und mit diesen assoziierten Personen wie Eltern, Freunde, institutionelle und berufliche Partner, Stiftungen etc. zu ihren Gunsten zu beeinflussen. Der Wettbewerb für „philantropische Dollar“ (Mann, 2007, S. 44) sei dabei größer als je zuvor, da auch andere Non-Profit-Organisationen effektiver und organisierter in ihren Fundraising-Bemühungen werden, und mehr und mehr Hilfsorganisationen bei nationalen und internationalen Krisen (11. September, Tsunamis, Hurricanes Katarina und Rita in den USA, etc.) erfolgreich von individuellen Spendern Unterstützung sammeln (Mann, 2007). Auch der kritischer werdende öffentliche Blick auf die Kosten höherer Bildung verstärkte die Abhängigkeit von Spenden.

In Deutschland scheint eine vergleichbare Spendenkultur zugunsten der Hochschule als gesellschaftliche Realität noch weit entfernt. Allerdings gibt es auch hier vielfältige Möglichkeiten, über die sich Alumni als förderlicher Faktor für Hochschulen und deren reibungsloses Funktionieren erweisen könnten. Sie könnten beispielsweise als Entscheidungsträger in Unternehmen Forschungsaufträge eher an ihre Alma Mater als an andere Hochschulen vergeben, den Studierenden ihrer Hochschule zu den erforderlichen Praktikumsplätzen verhelfen, Fort- und Weiterbildungen eher dort absolvieren, etc. Studierenden und Alumni kommt ferner auch „inoffiziell“, teils medienwirksam (Uni-Rankings in Focus, Spiegel, etc.), teils durch hochschulinterne Kommunikation, eine nicht unerhebliche Rolle für das kolportierte Image von Fächern und Fachbereichen an Universitäten zu. Steigende Studiengebühren und zunehmender Wettbewerb unter Universitäten tragen dazu bei, dass Baldwins (1994) Metapher vom *student as costumer* auch in Deutschland zunehmend Realität wird. Im Marketingbereich ist belegt, dass sich faire Behandlung von Kunden zugunsten des Unternehmens auf Beschwerdeverhalten und Mundpropaganda auswirken (Clemmer & Schneider, 1996, zitiert nach Houston & Bettencourt, 1999). Evaluative Urteile von Studierenden werden verstärkt zum integrativen Bestandteil auch von offiziellen Evaluationen (Rindermann, 2003). Auch zu den Bedingungen und Faktoren, die eine „Bindung“ (an Menschen, Objekte etc.)

kausal beeinflussen, zählen gerechtigkeitsbezogene Wahrnehmungen. Beispielsweise kann die Bindung eines Arbeitnehmers an seine Stelle bzw. seine Firma sehr gut durch gerechtigkeitsbezogene Wahrnehmungen vorhergesagt werden (Byrne & Cropanzano, 2001); diese beziehen sich dabei nicht nur auf die Gerechtigkeit von Ressourcenverteilungen (Lohn, Karrierechancen, Verantwortung; zusammenfassend „*distributive Gerechtigkeit*“), sondern auch auf die Gerechtigkeit institutioneller und personeller Formen der Entscheidungsfindung (z.B. Transparenz von Personalauswahlverfahren, Kriterien für die Beförderung; zusammenfassend „*prozedurale Gerechtigkeit*“) sowie auf Normen und Kriterien des respektvollen Umgangs miteinander („*interaktionale Gerechtigkeit*“). In einer großen Zahl von Untersuchungen, die bereits seit den sechziger Jahren – vorwiegend aus den USA – durchgeführt wurden, konnte nachgewiesen werden, dass Gerechtigkeitswahrnehmungen substantielle Zusammenhänge mit affektiven Variablen (darunter auch Gefühlen der Verbundenheit mit der Arbeitsstelle; „*organisationales Commitment*“), aber auch mit Leistungsverhalten und dysfunktionalem Verhalten (Kündigung, Fehlzeiten, Diebstahl) aufweisen (siehe z.B. die Metaanalyse von Colquitt, Conlon, Wesson, Porter & Ng, 2001). Insofern müssten auch Hochschulen die Folgen erlebter Ungerechtigkeit auf Seiten ihrer Studierenden tragen. Würden Aspekte der Gerechtigkeit z.B. in schlechteren Bewertungen folgenden Maßnahmen der Qualitätsentwicklung nicht berücksichtigt, könnte ein (gerechtigkeits)blinder Fleck den Erfolg von Maßnahmen, zumindest in ihrem potenziellen vollen Ausmaß, erheblich schmälern.

Als Objekt einer sozialwissenschaftlichen Betrachtung ist Hochschulbindung bislang kaum in Erscheinung getreten. Dies ist insofern verwunderlich, als es – sowohl semantisch als auch phänomenologisch – verwandten „Bindungskonzepten“ (Kundenbindung, organisationale Bindung, Partnerschaftliche Bindung etc.), die in der Psychologie ausführlich untersucht wurden, stark ähnelt. Ein Ziel der vorliegenden Arbeit ist angesichts des bis dato spärlichen Angebots an bestehenden einschlägigen Konzepten daher, zunächst einen theoretischen Beitrag zu leisten, wie das Phänomen der Hochschulbindung und das spätere Alumni-Engagement zugunsten der Alma Mater sinnvoll theoretisch gefasst werden könnte.

Deutsche Hochschulen erkennen zunehmend, welchen Stellenwert die Bindung von Alumni an ihre ehemalige(n) Institution(en) bekommt und haben könnte. Von daher verwundert es kaum, dass entsprechende hochschulpolitische Aktivitäten („Alumni-Arbeit“) in den vergangenen Jahren häufiger zu beobachten sind (z.B. das Alumni-Netzwerk in Landau). Langer, Ziegele und Hennig-Thurau (2001) betonten

bereits vor einem Jahrzehnt, dass Alumniarbeit bereits an der Hochschule beginnen sollte. Dies ist insofern nicht trivial, als dass auch in der Zeit danach die einschlägigen Publikationen den Schwerpunkt auf „Alumniarbeit“ setzten, d.h. diese erst nach Examinierung als Zielgruppe für „Bindungsarbeit“ anvisieren (z.B. Locher, 2004; Ullmann, 2005). Die Verantwortlichkeit dafür wird in solchen Fällen häufig an eine entsprechende Abteilung oder einzelne Alumnibeauftragte delegiert. Die vorliegende Arbeit will den Fokus erweitern, was die Bandbreite der auf Hochschulbindung Einfluss nehmenden Personen, und was Ansatzpunkte zu deren Förderung betrifft: Ziel der vorliegenden Arbeit ist, solche Einflussfaktoren zu identifizieren, die bereits *während der Studienzeit* auftreten, und die eine spätere Hochschulbindung und Engagement-Bereitschaften von Alumni zugunsten ihrer Alma Mater beeinflussen. Dabei interessiert vorrangig die Frage, inwieweit darunter prozedurale (einschließlich interaktionalen) Gerechtigkeitswahrnehmungen eine Rolle spielen, da sich diese im Kontext von Organisationen als bedeutsame Einflussfaktoren auf Bindungsphänomene erweisen haben, und weil diese möglicherweise eine sinnvolle Ergänzung zu der stark marketing-geprägten Perspektive auf Alumni darstellen könnte.

Dass im aktuellen Mainstream vorrangig der postgraduierte (bzw. relativ kurz vor Examinierung) gewählte Zugang zu Alumni diskutiert wird, mag an der Schwierigkeit liegen, in der Bildungs- und Organisationsforschung einschlägige Konzepte zu finden, anhand derer weitere Analysen betrieben werden können, um Ansatzpunkte zu finden, über welche die Empfehlungen von Langer et al. (2001) konkret umgesetzt werden könnten. Kapitel 2 schildert daher zunächst die Besonderheiten des Forschungsgegenstandes dieser Arbeit im Vergleich zur gängigen Forschungstradition.

Kapitel 3 widmet sich dem Thema der organisationalen Gerechtigkeit, skizziert die im Rahmen der Arbeit bedeutsamsten Konzepte und stellt Bezüge zum Hochschulkontext her.

In Kapitel 4 werden verschiedene ausgewählte Zugänge vorgestellt, über die das Phänomen der Hochschulbindung theoretisch fundiert analysiert werden könnte.

Kapitel 5 widmet sich schließlich dem Verhalten bzw. den Verhaltensabsichten und -bereitschaften von Alumni, die in ihrem Nutzenpotenzial Gegenstand des Interesses und der Bemühungen vieler Hochschulen sind. Dazu wird ein Zugang vorgeschlagen, über den solches Verhalten unter einem Mantelbegriff theoretisch beschrieben werden könnte.

Kapitel 6 weist auf Betrachtungsebenen hin, die der Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes gewählt werden können.

Kapitel 7 führt die vorherigen Ausführungen zu Hypothesen zusammen und integriert diese zu einem Untersuchungsmodell für den empirischen Teil der Arbeit.

In Kapitel 8 wird das gewählte Vorgehen für den empirischen Teil, sowie die Stichprobe für die Hypothesentestung vorgestellt.

Kapitel 9 beschreibt die Eigenschaften des Messinstrumentes für die empirische Untersuchung anhand der durchgeführten Item- und Skalenanalysen.

In Kapitel 10 werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung vorgestellt, die schließlich in Kapitel 11 im Hinblick auf ihre Implikationen diskutiert werden.

In der vorliegenden Arbeit wurde zur besseren Lesbarkeit dort, wo keine neutralen Formulierungen existieren (z.B. „Studierende“), die männliche Wortform gewählt, die das weibliche Geschlecht stets mit einschließen soll.

## **2. Besonderheiten des Forschungsgegenstandes**

Die vorliegende Arbeit thematisiert gleichermaßen die Themen wahrgenommener Hochschulgerechtigkeit, wie auch die organisationale Bindung an die (ehemalige) eigene Hochschule. Das deutsche Hochschulsystem betreffend existiert, abgesehen von einem einzigen Ansatz zur Hochschulbindung (Langer, Ziegele und Hennig-Thurau, 2001) bislang keine vergleichbare theoriegeleitete Forschung. Tyler (1987) beklagte bereits vor fast 25 Jahren einen Mangel an Gerechtigkeitsforschung im edukativen Kontext. Chory-Assad (2002) griff diese Feststellung 15 Jahre später unverändert auf. Trotz zunehmender Gerechtigkeitsforschung im Bereich Schule auch in Deutschland (z.B. Dalbert & Stoerber, 2005; Resh & Dalbert, 2007), ist die Hochschule nach wie vor kaum Gegenstand der Gerechtigkeitsforschung. Eine Erklärung für das geringe Ausmaß an Forschung zum Verhältnis von Studierenden bzw. Alumni zu ihrer Hochschule mag darin begründet sein, dass diese Beziehung unikale Eigenschaften aufweist, die sie von Beziehungen zwischen Organisationen und ihren Mitgliedern unterscheidet, wie sie in etablierten schul- und organisationspsychologischen Forschungstraditionen untersucht werden.

### **2.1. Unterschiede zu Organisationen des Wirtschaftslebens**

In der organisationspsychologischen Forschung findet das Thema Alumnibindung kaum Beachtung. Zwar gibt es, insbesondere in den USA, eine Reihe von Arbeiten, die sich mit mehr oder weniger intensiver Bemühung einer theoretischen Fundierung aus vorrangig wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive Alumni als Forschungsgegenstand zuwendet. Abgesehen von Aspekten karriereförderlicher Netzwerkbildung innerhalb der Gruppe der Alumni selbst, beschränkt sich die anglo-amerikanische Alumniforschung weitgehend auf finanzielle Zuwendungen als fokussiertes Alumniverhalten (z.B. Bristol, 1990; Harrison, 1995; Clotfelter, 2003; Diamond & Kashyap, 1997; Sun, Hoffman, & Grady, 2007). Dabei wird Spendenverhalten z.B. in Abhängigkeit von Fund-Raising-Methoden oder soziodemografischen Variablen, oder in seiner Entwicklung über die Lebensspanne untersucht.

Dies ist angesichts der immensen Bedeutsamkeit für Hochschulen unmittelbar plausibel, begrenzt aber die Anwendbarkeit auf das deutsche Hochschulsystem, das weitaus stärker der staatlichen Finanzierung unterliegt. Dieser Unterschied betrifft unmittelbar das Verhältnis zwischen Hochschule und ihren Studierenden, die für das Erststudium in Deutschland über vergleichsweise geringere Semestergebühren nicht in

gleichem Ausmaß persönlich die Kosten des Studiums zu tragen haben<sup>1</sup>. Die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf das deutsche Hochschulsystem wird weiter erschwert, wenn eine breitere Palette pro-organisationaler Verhaltensweisen von Alumni erfasst werden soll.

Die vergleichsweise stärkere Involvierung von Staat und Politik verleiht deutschen Hochschulen zudem einen stärker „hoheitlichen“ Aspekt, der das Verhältnis von Studierenden zu ihrer Hochschule auch von solchen Beziehungen besteht, die üblicherweise Gegenstand organisationspsychologischer Forschung sind, nämlich denen zwischen Unternehmen als Arbeitgebern und ihren Angestellten. Die Beziehung zwischen Studierenden und der Hochschule ist von keiner vergleichbaren monetären oder arbeitskraftmäßigen Abhängigkeit geprägt: Studierende setzen ihre Studientätigkeiten nicht zur Bestreitung des Lebensunterhaltes für sie und ihre Familie ein. Unternehmen sind von ihren Angestellten abhängig: Der plötzliche Ausfall eines relativ geringen Prozentsatzes von Angestellten kann mitunter bereits zum Stillstand von Projekten und Produktionsabläufen führen, die schwerwiegenden Umsatzeinbußen zur Folge haben können. Ein prozentual vergleichbarer zeitweiser „Ausfall“ von Studierenden inmitten des Semesters würde die alltäglichen Arbeitsabläufe an der Hochschule kaum beeinträchtigen.

Vor diesem Hintergrund sind auch Noten zwar bedeutsame Outcomes für gezeigte Prüfungsleistungen, aber nicht mit einem vereinbarten Lohn bzw. Gehalt vergleichbar, sondern bestenfalls mit Feedbackinstrumenten der Mitarbeiterbeurteilung. Allerdings wird die Prüfungsleistung selbst innerhalb eines kurzen Zeitspanne (z.B. einer zweistündigen Klausur) erbracht, während im Arbeitskontext die Arbeitsleistung eines längeren Zeitraumes Gegenstand der Bewertung ist. Studierende sind als Organisationsmitglieder durch ihre Mitarbeit in Lehrveranstaltungen und durch Erstellung von Studien- und Abschlussarbeiten am Produktionsprozess von Forschung und Lehre beteiligt. Sie erbringen allerdings ihre Leistung nicht im Rahmen eines arbeitsvertraglichen Austauschverhältnisses *für* die Hochschule als Gegenleistung für ein vertraglich festgelegtes monatliches Gehalt. Sie dient vielmehr primär als Investition in die eigene Zukunft auf Basis einer berufsqualifizierenden Ausbildung.

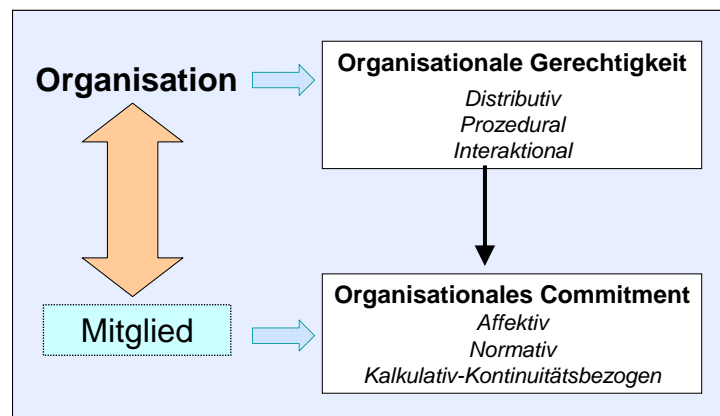
---

<sup>1</sup> In den USA waren dies 2005 durchschnittlich 4 600 Dollar an staatlichen Universitäten und 12 000 Dollar an privaten Hochschulen. (Quelle: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=1278> (Abruf 15.03.2011))

Aufgabe der Hochschule ist, Studierenden eine Ausbildung zukommen zu lassen, die anschließend in aller Regel *anderen Organisationen* zugute kommt<sup>2</sup>, während in Unternehmen Einlern- und Qualifizierungsprozesse von Mitarbeitern in Kosten-Nutzen-Relationen in Bezug zu internen Produktivitätssteigerungen gesehen werden und möglichst nicht konkurrierenden Organisationen zugute kommen sollen.

Für die Organisation Hochschule gilt es es als zu erreichendes *Ziel*, dass Studierende als ihre Mitglieder diese verlassen. Darin kommt mitunter ihr Erfolg zum Ausdruck, möglichst hohe Abschlussquoten sind erwünscht. Hochschulen sind mithin bereits a priori als „Durchlauforganisation“ konzipiert. Ziel von Unternehmen ist es hingegen, Mitarbeiter zu halten, was nicht zuletzt im großen Interesse von Praktikern am Konstrukt des organisationalen Commitments widerspiegelt (Moser, 1996).

Gegenstand der einschlägigen organisationspsychologischen Forschung zu Bindungsphänomenen ist ein Verhältnis, das sich wie folgt darstellen lässt: Das Mitglied ist aktuell Teil der untersuchten Organisation. Diese zeigt ihrerseits dem Mitglied gegenüber z.B. verschiedene Aspekte gerechten Verhaltens. Das Mitglied wiederum zeigt als Reaktion z.B. organisationales Commitment als Form der Bindung an diese Organisation<sup>3</sup>. Zur Beschreibung der Beziehung zwischen Mitglied und Organisation (siehe Abbildung 1, bidirektionaer Pfeil links) besteht ein großer Fundus organisationspsychologischer Begrifflichkeiten.



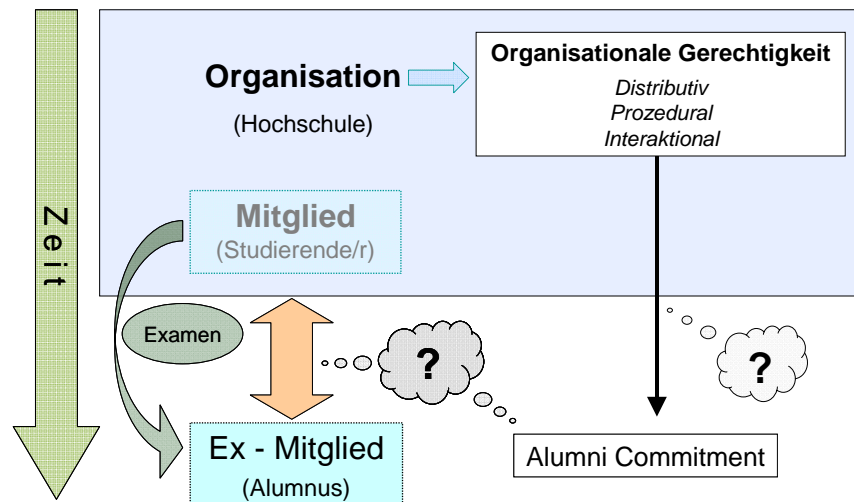
**Abbildung 1: Die übliche Beziehungskonstellation der Untersuchung organisationaler Bindung (eigene Darstellung)**

<sup>2</sup> Eine Ausnahme bildet natürlich ein geringer Prozentsatz von Absolventen, die anschließend an der eigenen Alma Mater arbeiten. Da dies nicht per se Ziel der Ausbildung ist, kann es im Rahmen der Argumentation vernachlässigt werden.

<sup>3</sup> Die Bindung eines Arbeitnehmers an seine Stelle bzw. seine Firma kann sehr gut durch gerechtigkeitsbezogene Wahrnehmungen vorhergesagt werden (Byrne & Cropanzano, 2001).



Wenig bekannt ist hingegen über das Verhältnis zu Organisationen, zu denen eine *ehemalige* Mitgliedschaft vorliegt. In diesem Falle verlässt das Mitglied die Organisation zu einem definierten Zeitpunkt<sup>4</sup> (Examen) nach einer zwar in Richtlinien (Regelstudienzeit) vorgesehenen, aber in erster Linie durch das Mitglied selbst regulierbaren Dauer (Tempo des Erwerbs von Leistungsnachweisen). Die organisationspsychologische Theorie- und Modellbildung vernachlässigt bislang die Beziehung zu ehemaligen Mitgliedern einer Organisation (siehe Abbildung 2, bidirektionaler Pfeil links). Obwohl eine reichhaltige Literatur zum Konstrukt des organisationalen Commitments vorliegt, sucht man in der organisationspsychologischen Literatur vergebens nach einer Definition von „Alumni Commitment“. Abgesehen von z.B. den Folgen eines als (un)gerecht erlebten Kündigungsverhaltens (z.B. Schmitt, Rebele, Bennecke & Förster, 2008) sind langfristige Auswirkungen organisationaler Gerechtigkeit auf die Organisationsmitglieder über den Zeitraum der Mitgliedschaft hinaus (Abbildung 2, unidirektionaler Pfeil rechts) in der Regel nicht Gegenstand der Forschung. Eine ebensolche Konstellation liegt sich aber für das Phänomen der Alumnibindung vor.



**Abbildung 2: Die unikale Beziehungskonstellation beim Phänomen der Alumnibindung (eigene Darstellung)**

<sup>4</sup> Auch wenn der Alumni-Begriff Studienabbrecher semantisch mit einschließt, sind damit in der Regel Absolventen der Hochschule gemeint. Die Betrachtung soll sich hier daher auf die Absolventen beschränken.

## 2.2. Unterschiede zur Schule

Auf den ersten Blick ähnlich wie in der Schule, besuchen Studierende mit (i.d.R. und zumindest ungefähr) Gleichaltrigen gleiche Kurse, und haben für mindestens ein Semester gleiche Dozenten, von denen aus ein fachbezogenes Wissensgefälle zu den Lernenden besteht. Diese müssen, so wie auch Schüler, Stoff lernen, vor- und nachbereiten. Schüler wie Studierende können dabei eine mehr oder weniger starke Bindung zu Mitlernenden, Lehrenden und der Bildungsinstitution aufbauen. Ein schulpsychologisches Konstrukt, das die Bindung von Schülern zu ihrer Schule beschreibt, ist *School Connectedness* (Kapitel 4.4.). Allerdings wurde es bislang nur bei Kindern und Jugendlichen im Schulkontext untersucht: „Little or no research has been done on school connectedness at the tertiary or higher education level where greater percentage of students fall within the ages of 17 – 25“ (Ngozi, Ada & Odimegwu, 2010, S.91).

Trotz einiger Parallelen bestehen erhebliche Unterschiede in der Beziehung der Lernenden zur Organisation: Ein (Mindest-) Schulabschluss wird als sinnvoll, „normal“ und von allen Schülern ohne körperliche oder geistige Einschränkungen zu erreichen angesehen. Dies schlägt sich juristisch in der Vollzeitschulpflicht nieder, die in Deutschland, aufgrund des Prinzips der Kulturhoheit der Länder, je nach Bundesland bis zum Abschluss des 9. oder 10. Schulbesuchsjahres<sup>5</sup> dauert. Ein Hochschulabschluss wird hingegen sozial nicht per se erwartet. Junge Erwachsene haben daher zum einen die grundsätzliche Wahl, ob sie die Bildungsinstitution *überhaupt* besuchen oder nicht. Darüber hinaus besteht eigenverantwortliche Wahlfreiheit bezüglich des zu studierenden Faches und des Studienortes, grundsätzlich sogar des Studienlandes. Diese Wahlfreiheit und Eigenverantwortung wird ihnen aufgrund der erreichten Volljährigkeit und ihres psychologischen Entwicklungsstandes zugesprochen. Damit einhergehend entfällt eine vergleichbare Fürsorgepflicht, wie sie gegenüber Schülern besteht. Hochschulen sind durchschnittlich deutlich größere Institutionen als Schulen, mit parallelen Jahrgangskohorten in vielen verschiedenen Studiengängen innerhalb derselben Bildungsinstitution, über die hinweg Studierende oft persönliche Kontakte knüpfen. Sie können das Ausmaß ihrer Anwesenheit und den Kontakt zu Kommilitonen und Lehrkräften in großem Maße selbst regulieren, womit unter Studierenden eine größere Variabilität der sozialen und akademischen Einbindung als unter Schülern besteht. Studierende leisten, anders als im Normalfall Schüler, in Studien- und

---

<sup>5</sup> Nicht zu verwechseln mit der Jahrgangsstufe (z.B. „9. Klasse“), da die auch wiederholte Schuljahre als Schulbesuchsjahre angerechnet werden.

Abschlussarbeiten Beiträge zur von der Hochschule vollbrachten Produktion neuer Wissensbestände, die oft über den akademischen Bereich hinaus für Praktiker interessant und bedeutsam sind. Schulen zeigen nicht im gleichen Ausmaß Bemühungen, ihre Alumni in einer Weise „nutzbar“ zu machen, wie dies in den letzten Jahren von Hochschulen diskutiert wird, und Ausdruck in der Schaffung neuer Stellen für Alumni-Beauftragte findet. Die geschilderten Unterschiede sollten, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, verdeutlichen, dass die Art der Beziehung zwischen den Lernenden und der Bildungsinstitution nur bedingt vergleichbar ist.

Bei der Beschreibung der Beziehung von Studierenden bzw. Alumni zu ihrer Hochschule lassen sich Parallelen und Unterschiede sowohl zum edukativen, wie auch zum Kontext von Arbeitsorganisationen aufzeigen. Eigenständige Konzepte zur Beschreibung und Untersuchung der besonderen Konstellation des Phänomens der Alumnibindung, insbesondere unter Berücksichtigung des Einflusses von Gerechtigkeit, scheint die Forschung in keinem der beiden Kontexte zu bieten. Insofern hat die vorliegende Arbeit einen stark explorativen Charakter, der sich konzeptuell auf Analogien zu bestehenden Modellen und Konzepten stützen muss. Daher werden in den folgenden Kapiteln existierende Kunden-, schul- und organisationspsychologische Bindungsmodelle auf ihre Eignung geprüft, das Phänomen der Alumnibindung und des Alumni-Engagements zugunsten der Hochschule unter zur Einbindung gerechtigkeitspsychologischer Überlegungen zu beschreiben.

### **3. Organisationale Gerechtigkeit**

Bevor auf den Zusammenhang von Gerechtigkeit und Bindungsvariablen eingegangen wird, sollen in diesem Kapitel zunächst der Begriff der Gerechtigkeit, sowie Konzepte zur Beschreibung seiner distributiven, prozeduralen und interaktionalen Dimension, sowie einschlägige empirischen Befunde aus dem organisationalen und edukativen Kontext vorgestellt werden.

#### **3.1. Der Gerechtigkeitsbegriff**

##### **3.1.1. Das Problem der Definition**

Gerechtigkeit wird vielfach als Bewertungsmaßstab bemüht zur Beurteilung von Verteilungen, sozialen Austauschbeziehungen, Verfahren der Entscheidungsfindung, Vergeltungen, politischen Feldern und sozialen Institutionen bis hin zum kodifizierten Recht, das seinerseits Gegenstand von Gerechtigkeitsurteilen sein kann (Montada & Kals, 2001). Aber was wird überhaupt unter Gerechtigkeit verstanden? Nach Leventhal, Kazura & Fry (1980) sind Fairnessurteile eine spezielle Klasse moralischer Urteile. Diesen Ausschnitt der Moral spezifiziert Koller (1995) näher:

Die Gerechtigkeit umfasst – ganz allgemein gesprochen – jene Forderungen der Moral, die sich auf die Interessenkonflikte zwischen den Menschen um die Güter und Lasten des sozialen Lebens beziehen und die einen allgemein annehmbaren Ausgleich dieser Konflikte verlangen. Ihre Grundforderung lautet, jedem das zukommen zu lassen, was ihm gebührt oder jede Person so zu behandeln, wie sie es verdient. (1995, S. 53)

Diesem Verständnis wird hier im Sinne einer Arbeitshypothese gefolgt. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass es weder in der psychologischen noch sonst in der Gerechtigkeitsforschung einen Konsens über eine allgemeine Definition von Gerechtigkeit gibt (Törnblom, 1992).

Um in einer Gesellschaft festzulegen, was gerecht und was ungerecht ist, braucht es geteilte Prinzipien oder Normen (Tyler, 2000; Montada, 2002). Dabei bleibt die Kernidee, die im Gerechtigkeitsgedanken enthalten ist, das Prinzip der Gleichheit (Koller, 1995). Das obige Zitat Kollers deutet im letzten Satz bereits an, dass deren Realisierung zu Komplexitäten führt: Wer ist denn „jeder“? Soll man bei einer Verteilung – z.B. von Zugangschancen zu begehrten und begrenzten Seminarplätzen oder interessanten Abschlussarbeitsthemen – alle gleich bedenken, die Faulen wie die

Fleißigen, die mit viel und die mit wenig Fachwissen, „Vielversprechende“ wie „hoffnungslose Fälle“, diejenigen, die sich am frühesten nach Ausschreibung melden wie diejenigen, die bereits das letzte Mal getröstet wurden, die besonders Interessierten wie diejenigen, denen nur noch ein „Schein“ zum Abschluss fehlt? Oder sollte einfach das Los entscheiden? Sollte eine Hochschule die intern zur Verfügung stehenden Mittel verstärkt an ein „Vorzeigefach“ verteilen, wenn es diesem hilft, weitere Drittmittel zu akquirieren, aber dafür anderen Fächern wichtige Neuanschaffungen verwehrt bleiben? Wenn eine Abschlussnote in einem Fachgebiet an der Hochschule hilft, Zugangschancen zu einem hart umkämpften Arbeitsmarkt zu regulieren, dürfen Verantwortliche in der Notengebung die Prüfungsängstlichen genau so wie die „Gelassenen“, die „Auswendiglerner“ wie diejenigen, die den Transfer auf Anwendungsfragen meistern, die BAFÖG-Verschuldeten wie die finanziell gut Gestellten behandeln? Oder sollen Unterschiede berücksichtigt werden? Wenn ja, welche? Solche Überlegungen illustrieren die Schwierigkeit allgemeiner Definitionsversuche. Es wird deutlich, dass erstens auch innerhalb eines sozialen Systems verschiedene legitime Gerechtigkeitsprinzipien, z.B. das Bedürfnisprinzip oder das Leistungsprinzip, im Widerspruch zueinander stehen können (Deutsch, 1975). Es wäre deshalb sinnvoller, statt von „der Gerechtigkeit“ eher von „den Gerechtigkeiten“ zu sprechen (Montada & Kals, 2001), was in dieser Arbeit zugunsten besserer Lesbarkeit unterlassen werden soll. Darüber hinaus kann selbst bei Konsens über die Anwendung z.B. des Leistungsprinzips Dissens darüber bestehen, auf welcher Grundlage dieses angewendet wird, d.h. welche Leistungen berücksichtigt werden sollen, und welche nicht (Montada, 2000). Berücksichtigt man also verschiedene Ungleichheiten, so ist mit der Realisierung von rein faktischer Gleichheit Gerechtigkeit nicht herstellbar, vielmehr entstünden dadurch neue Ungerechtigkeiten. Ungleichheiten zu berücksichtigen, heißt aber nicht, das Prinzip der Gleichheit als solches aufzugeben, sondern nur, dass nicht mehr alle unterschiedslos gleich bedacht werden: Gleiche werden gleich und Ungleiche werden ungleich behandelt. Doch wer ist gleich bzw. ungleich? Was verdient eine solche Person, und wer legt das fest? Diesen Fragen nähern sich unterschiedliche Disziplinen von verschiedenen Seiten.

### **3.1.2. Empirische vs. normative Gerechtigkeitstheorien**

Auf der einen Seite gibt es Disziplinen, die sich schwerpunktmäßig mit der „objektiven“ Seite der Gerechtigkeit befassen. So beschäftigen sich die gerechtigkeitsbezogenen Inhalte der Philosophie, Theologie und der Rechtswissenschaften damit, „objektive“ *normative* Standards der Gerechtigkeit zu

entwickeln und zu begründen (Koller, 1995; Tyler et al., 1997) bzw. im Falle der Rechtswissenschaften, sie weiter in konkretere Regelwerke für gesellschaftliche Teilbereiche auszuformulieren. Ein Überblick über die philosophischen, theologischen oder rechtswissenschaftliche Forschung kann an dieser Stelle nicht geleistet werden, für einen Überblick philosophischer Theorien sei aber an das Überblicksreferat von Cullen (1992) oder die Textsammlung von Horn & Scarano (2002) verwiesen. Bezogen auf den Untersuchungskontext würden sich solche Zugänge z.B. mit Bedingungen, Richtlinien und deren Begründung befassen, nach denen Prüfungen als „gerecht“ anzusehen seien. Die Tatsache, dass die deutsche Gesetzgebung den Begriff „Prüfungsgerechtigkeit“ jedoch trotz vielfältiger Regelungen des Prüfungsrechts gar nicht kennt, und er in der rechtswissenschaftlichen Literatur und in der Rechtsprechung im Grunde nur knapp mit Chancengleichheit gleichgesetzt wird<sup>6</sup>, die mit objektiven Verfahren zu realisieren sei (Zimmerling & Brehm, 2001)<sup>7</sup>, verdeutlicht an diesem Beispiel die Schwierigkeit objektiver Festlegungen.

Auf der anderen Seite stehen die empirisch arbeitenden Disziplinen. Dies sind in erster Linie die empirisch-soziologisch sowie die psychologische Gerechtigkeitsforschung. Die noch junge empirische soziologische Gerechtigkeitsforschung befasst sich mit der „tatsächlichen“ Relevanz von Gerechtigkeitsvorstellungen in institutionalisierten Verteilungsprozessen auf verschiedenen Ebenen, sowie der Deskription und Erklärung von Gerechtigkeitsvorstellungen in sozialen Gruppen, Organisationen oder ganzen Gesellschaften (Liebig, 2004; dort auch ein Überblick). Der psychologischen Gerechtigkeitsforschung geht es hauptsächlich um subjektive Vorstellungen davon, was Menschen als gerecht oder ungerecht befinden (Tyler et. al., 1997; Montada, 2002). Ihre Aufgabe besteht in der „Analyse und Rekonstruktion des Begriffs und der Vorstellung von Gerechtigkeit“ (Koller, 1995, S.64). Demnach ist „an act (...) «just» because someone thinks it is just and responds accordingly“ (Folger & Cropanzano, 1998, Seite xiv). In diese Tradition der Beschäftigung mit subjektiven Vorstellungen und deren Konsequenzen lässt sich auch diese Arbeit einordnen.

An Studierende werden nicht nur von Seiten der Universität hohe Ansprüche gestellt. Auch Eltern, Familie und die Gesellschaft als Ganzes haben hohe Erwartungen

---

<sup>6</sup> so z.B. der Bayerische Verwaltungsgerichtshof: "Die Einstellung des exakten Zahlenwertes (...) entspricht allein dem Grundsatz der Chancengleichheit und damit der materiellen Prüfungsgerechtigkeit." (15.BayVGH, Urteil vom 14.10.1992, Berichtet von Riechwald (1993) in NVwZ-RR 93)

<sup>7</sup> Als Hinweis auf die bislang geringe Beschäftigung mit dem Thema mag man auch verstehen, dass die Internet-Suchmaschine „Google“ gerade einmal 77 Suchergebnisse für den Begriff „Prüfungsgerechtigkeit“ findet, der ja neben der Universität auch in Schule, beruflicher Ausbildung und bei Weiterbildungen ein Thema sein könnte. Zum Vergleich: Der Suchbegriff „soziale Gerechtigkeit“ bringt 622.000 Ergebnisse (Stand: 08/2005).

an sie. Dies ist insbesondere auch deshalb so, weil die Graduierung von der Hochschule den Übergang von einer langen Phase der Abhängigkeit zur formellen Befähigung zur Selbstversorgung (sustenance of self) markiert – mitunter als bedeutsame Grundlage der Versorgung einer eigenen Familie, für manche auch zur Unterstützung der Herkunftsfamilie, sowie des Beitragens zum Wachstum und der Entwicklung der Gesellschaft (Ngozi et al., 2010). Um all dem gerecht zu werden, wird neben der in aller Regel implizit über die verschiedenen inhaltlichen, psychologischen und sozialen Anforderungen zu erreichende Entwicklung personaler Kompetenzen eine fundierte fachliche Ausbildung erwartet. Hochschulen haben für Studierende herausfordernde Aufgaben und Curricula entwickelt, über deren Bewältigung diese Ziele erreicht werden sollen. Um diese zur eigenen Entwicklung nutzen und die von verschiedenen Seiten entgegengebrachten Erwartungen erfüllen zu können, sind Studierende auch auf die Hochschule und deren Vertreter, mit denen sie interagieren, angewiesen (Ada, Ngozi & Odimegwu, 2010). Aus einer normativen Perspektive lässt sich deshalb argumentieren, dass Studierenden auch eine Behandlung, ein Umfeld und diejenigen Ressourcen zukommen müssen, die sie benötigen, um dies zu bewältigen. Als gerecht kann danach angesehen werden, wenn Ihnen dies zur Verfügung gestellt wird bzw. widerfährt. Empirisch kann sich dies als Folge individueller Vergleichs- und Bewertungsprozesse in Abhängigkeit der kontextuellen Bedingungen in interindividuellen Differenzen wahrgenommener Gerechtigkeit niederschlagen, die wiederum Folgen bzw. Konsequenzen hinsichtlich der Einstellungen und des Verhaltens der Studierenden als spätere Alumni gegenüber der Hochschule haben könnten.

### **3.1.3. Die Bedeutung der Gerechtigkeitswahrnehmung**

Gerechtigkeitswahrnehmungen “usually involve a social context and unwarranted actions by one party that harm or threaten other parties“ (Folger & Cropanzano, 1998, S. xiii). Dass solche subjektiven Vorstellungen und ihre erlebte (Nicht-)Realisierung in sozialen Sachverhalten tatsächlich relevant sind, und dass dies sowohl individuelle wie auch kollektive Folgen hat, ist durch Alltagsbeobachtungen und empirische Forschung vielfach belegt (Montada, 2002). Die Frage, ob Gerechtigkeit für sie von Bedeutung ist, wird von den meisten Menschen in unserem Kulturkreis ohne Abstriche bejaht (Dalbert, Montada & Schmitt, 1987). Zwischen unterschiedlichen Kulturen differieren Gerechtigkeitsauffassungen zwar, die Bedeutung der Gerechtigkeit scheint aber ein kulturelles Universal und ein primordiales Prinzip zu sein (Montada, 2000). Im organisationalen Kontext sind vielfältige Zusammenhänge zwischen der

Wahrnehmung von Ungerechtigkeit und z.B. Emotionen (wie Ärger oder Empörung), Gesundheit, Sabotage oder Rache nachgewiesen (Folger & Cropanzano, 1998).

Auch im Kontext von Organisationen des Bildungswesens spielt Gerechtigkeit eine Rolle: College-Studierende beurteilen ihre Dozenten auf ihre Fairness hin (Houston & Bettencourt, 1999). Der Glaube, die Welt und insbesondere die Schule sei ein gerechter Ort, wirkt präventiv gegen Schulstress (Dalbert & Stoeber, 2005) und ist bedeutsam für langfristiges Lernen (Maes & Kals, 2001). Resh & Dalbert (2007) betonen, dass gerade an Übergangspunkten zu weiteren Wegen der (Ausbildungs-) Karriere neben instrumentellen Gesichtspunkten auch Fragen der Gerechtigkeit verstärkt zum Anliegen der Betroffenen werden, da dort die Selektionsfunktion von Benotungen deutlich in den Vordergrund rückt. Ungerechtigkeitsempfindungen von Studierenden sind ein Prädiktor für Motivation und Aggression von College-Studierenden gegenüber dem Dozenten (Chory-Assad, 2002). Qualitative Studien weisen auf die besondere Bedeutsamkeit einer fairen Behandlung durch Hochschulangehörige hin (Hong & Shull, 2010).

Der Großteil an Forschung zu prozeduraler Gerechtigkeit wurde im Wirtschaftskontext unternommen. Hinsichtlich des Mangels an Forschung zu prozeduraler Gerechtigkeit im Hochschulkontext könnte man provokativ formuliert fast den Eindruck gewinnen, Gerechtigkeitsforscher würden als Teil dessen den selbstreferenten Blick auf das System Hochschule meiden. In einer der wenigen einschlägigen Studien untersuchten Michel, Stegmaier, Meiser & Sonntag (2009) management- und verwaltungstechnische Aspekte im Rahmen von Veränderungsprozessen an Hochschulen. Die Autoren fanden, dass die Variablen Information und Rechtfertigung signifikant mit der Wahrnehmung prozeduraler Gerechtigkeit zusammenhängen, die als Mediator wiederum einen Einfluss auf Commitment-to-Change und Person-Organisationspassung ausüben.

## **3.2. Distributive Gerechtigkeit**

### **3.2.1. Definition distributive Gerechtigkeit**

Eine allgemeine Definition distributiver Gerechtigkeit<sup>8</sup>, wie sie auch hier verstanden und als Arbeitsdefinition zugrundegelegt wird, findet sich bei Folger & Cropanzano (1998): „*Distributive justice is the perceived fairness of the outcomes or allocations that an individual receives*“ (Folger & Cropanzano, 1998, p. xxi).

---

<sup>8</sup> „Distributive Gerechtigkeit“ und „Verteilungsgerechtigkeit“ werden folgend synonym verwendet.



Auch wenn das Hauptaugenmerk der Untersuchung Fragen einer fairen Behandlung von Studierenden durch Verfahren und persönliche Interaktionen gilt, sollte der Aspekt distributiver Gerechtigkeit nicht außer Acht gelassen werden. Die Beurteilung von Hochschulgerechtigkeit kann sich neben Verfahren und Interaktionen mit Hochschulangehörigen auch auf deren Ergebnisse, d.h. beispielsweise der Möglichkeit des Besuches einer begehrten Lehrveranstaltung, der Bearbeitung des Wunsch-Themas für die Abschlussarbeit oder insbesondere auch auf Noten als bedeutsame Outcomes beziehen. Zum einen könnten sich prozedurale Merkmale auch auf die Zufriedenheit mit dem Ergebnis auswirken. Zum anderen könnten Reaktionen auch auf das Erleben distributiver (Un)Gerechtigkeit zurückzuführen sein, weshalb eine Berücksichtigung beider Bereiche notwendig erscheint. Folgend wird nach einer Definition distributiver Gerechtigkeit zunächst der Equity-Ansatz als der prominenteste in diesem Bereich vorgestellt, sowie dessen Kritik und Erweiterung durch den Mehr-Prinzipien-Ansatz. Anschließend werden mit Entitlement und Deservingness alternative Betrachtungsmöglichkeiten distributiver Gerechtigkeitswahrnehmungen diskutiert.

### **3.2.2. Theorien zur Distributiven Gerechtigkeit**

#### **3.2.2.1. *Der Equity-Ansatz***

Anknüpfend an soziologische und sozialpsychologische Austauschtheorien entwickelte Adams (1965) seine Equity Theorie ursprünglich im Bereich der Organisationsforschung zur Untersuchung der Reaktionen von Angestellten auf Lohn und Promotionen. Dabei wird ein allgemeinspsychologischer Ansatz verfolgt, der individuelle Unterschiede außer Acht lässt. Die austauschtheoretischen Grundannahmen (vgl. Mikula, 1992) sind dabei, dass Menschen in Interaktionen mit anderen versuchen, möglichst viel eigene Interessen bei möglichst geringen Kosten zu befriedigen, und dabei dennoch Ansprüchen der Fairness gerecht zu werden. Aufgrund wechselseitiger Abhängigkeit ist das Streben nach Gewinnmaximierung allerdings nicht unbegrenzt. Eine Beziehung bleibt dabei nach diesem Ansatz solange tragfähig, wie beide Partner zufriedenstellende Ergebnisse erzielen.

Auch Adams (1965) sieht Interaktionen aus austauschtheoretischer Perspektive und geht davon aus, dass die Interaktionspartner umso zufriedener sind, je gerechter, d.h. ausgewogener (equitabler) eine Beziehung erlebt wird. Austauschgüter können dabei sowohl materieller wie auch immaterieller Natur sein, so z.B. Achtung, Anerkennung, Bildung, Wissen, Erfahrung oder Liebe. Eine Austauschbeziehung soll dann als ausgewogen erlebt werden, wenn die Ergebnisse eines Partners ("A's rewards

less A's costs“), unter Berücksichtigung seines Einsatzes (“A's investments“ [Adams, 1965, S.273]), denen des anderen Partners unter Berücksichtigung dessen Einsatzes entsprechen. Neben der Proportionalität der Beiträge und Ergebnisse der Zielperson selbst muss aus ihrer Sicht demnach das Verhältnis von Ergebnissen zu Beiträgen auch einer als ähnlich wahrgenommenen Vergleichsperson gleichen, so dass Equity bzw. Ausgewogenheit herrscht (Montada, 2003). Eine Situation, in der Equity wahrgenommen wird, wird danach als gerecht erlebt, während sie bei Wahrnehmung von Inequity als ungerecht erlebt wird. Der Equity-Ansatz unterscheidet dabei nicht danach, ob Inequity zu eigenen Gunsten oder zu eigenen Ungunsten vorliegt.

Was die *Folgen* von Inequity betrifft, so ging Adams (1965) neben einem engen Zusammenhang mit Zufriedenheit davon aus, dass das Bemerkens eines Ungleichgewichts emotionale, kognitive und behaviorale Konsequenzen hat, so z.B. stark negative Emotionen wie Schuld beim Bevorteilten, und Ärger und Wut beim Benachteiligten der Interaktion als emotionale Konsequenzen. Grundsätzlich führt Inequity zu einem unangenehmen Spannungszustand, der zu dessen Beseitigung motiviert. Als geeignete Maßnahmen zur Beseitigung dieser Spannung nennt Wenzel (1997) zunächst *faktische* Veränderungen bzw. *Kompensationen*, wie Erhöhung des eigenen Inputs bei Überbelohnung bzw. Verringerung bei Unterentlohnung, Veränderung der eigenen Outcomes, sowie Veränderung der Inputs oder Outcomes bei den Vergleichspersonen. Ferner gibt es die Möglichkeit *psychologischer* Veränderungen bzw. *Rechtfertigungen*, nämlich die Veränderung der Relevanz der eigenen Inputs bzw. Outcomes, oder die Veränderung der Relevanz der Inputs oder Outcomes bei den Vergleichspersonen. Weiterhin kann die Zielperson das Feld auch verlassen, d.h. die Interaktion beenden, oder eine andere Person als Vergleichsperson wählen.

### 3.2.2.2. *Mehr als nur Equity: Der Mehr-Prinzipien-Ansatz*

Walster, Berscheid & Walster (1973, 1978) sehen in Equity ein universales Gerechtigkeitsprinzip, aus dem sich alle anderen Prinzipien ableiten lassen. Ihrer Meinung nach kann jedes Ereignis, jede Handlung, jeder Zustand und alle Attribute einer Person, die von ihr selbst oder aus der Sicht eines Austauschpartners wahrgenommen und für einen Austausch als relevant betrachtet werden, als Input bzw. Output betrachtet werden. Dieser Universalitätsanspruch erfordert eine theoretisch sehr vage Definition von Inputs und Outputs, welche die Equity-Theorie im Grunde gegen eine Falsifizierung immun und somit tautologisch macht (Wenzel, 1997), da post hoc jede unerwartete Beobachtung über Equity erklärt werden könnte. Tyler, Boeckmann, Smith und Huo (1997) kritisieren, dass die Gültigkeit der Vorhersagen der

Equity-Theorie in empirischen Untersuchungen i.d.R. über die Erhebung von Zufriedenheits- und Verhaltensmaßen überprüft wird, nicht aber über direkte *Gerechtigkeitsurteile* von Probanden. Außerdem wird nicht nach Inequity im Sinne einer Bevorteilung vs. im Sinne einer Benachteiligung unterschieden.

Während der 1970'er und 80'er Jahre entwickelte sich der Mehr-Prinzipien-Ansatz aus der Kritik an der bis dahin dominierenden Equity-Theorie dahingehend, dass menschliches Verhalten nicht, wie dort postuliert, ausschließlich von Nutzen-erwägungen motiviert ist, sondern auch von einem Gerechtigkeitsmotiv ausgeht, das auch das Glück und Wohlergehen anderer ins Auge fassen (Sabbagh, 2002). Verteilungsgerechtigkeit wird vielmehr als ein mehrdimensionales und partikularistisches Phänomen verstanden: Es gibt *mehrere* Gerechtigkeitsprinzipien für Verteilungen. Verschiedene Autoren gelangen zwar zu unterschiedlichen Differenzierungen, es besteht jedoch weitgehend Konsens hinsichtlich dreier Prinzipien, nämlich dem *Leistungs-* bzw. *Beitragsprinzip* (i.S. der Equity-Theorie), dem *Gleichheitsprinzip* („jedem das Gleiche“) und dem *Bedürfnis-* bzw. *Bedürftigkeitsprinzip* („jedem nach seinen Bedürfnissen“) (Schmitt, 1993). Nach Resh & Dalbert (2007) stellt bei der Bewertung akademischer Leistungen das Leistungsprinzip die universell akzeptierte Zuteilungsnorm dar. Ob dies auch auf alle anderen Outcomes bzw. Ressourcen im Hochschulkontext zutrifft betrifft, mag mit Törnblom (1992) bezweifelt werden: *„Equity theory may certainly be highly relevant to some social relations in some sociohistorical contexts, but it is likely to be entirely inappropriate in others.“* (S.190). Es wird davon ausgegangen, dass die verschiedenen Prinzipien je nach zu verteilendem Gut (Törnblom, 1992), der Art der Beziehung (Schwinger, 1980), oder des Kontextes der Verteilung (Deutsch, 1975) einzeln oder in Kombination angewendet werden. Außerdem besteht eine gewisse Zirkularität zwischen Gerechtigkeitsprinzipien und Art der sozialen Beziehung: Die Art der sozialen Beziehung bestimmt, welches Verteilungsprinzip als gerecht angesehen wird und umgekehrt, die Anwendung eines Gerechtigkeitsprinzips bestimmt die Art der sozialen Beziehung (Liebig, 2004).

### **3.2.2.3. Entitlement und Deservingness**

Aufgrund der Schwächen des Equity-Konstruktes und der Ungewissheit über die im Hochschulkontext präferierten Verteilungsprinzipien bietet es sich an, die breiteren Konzepte von Deservingness („Verdienstlichkeit“) und Entitlement („legitimer Anspruch“, „Berechtigung“) als konzeptuelle Basis zur Betrachtung distributiver Gerechtigkeitsurteile von Studierenden zu untersuchen.

Urteile von **Deservingness** beziehen sich auf „outcomes that are earned or achieved as products of a person’s actions, where these actions are either directly observed or indirectly inferred from information about a person’s qualities.” (Feather, 2003; S.368). Deservingness betrifft dabei zum einen die evaluative Struktur von Handlungen und ihren Ergebnissen: Sowohl gute (positiv evaluierte) Ergebnisse, die guten (positiv evaluierten) Handlungen folgen, als auch schlechte (negativ evaluierte) Ergebnisse, die schlechten (negativ evaluierten) Handlungen folgen, werden als verdient angesehen. Ein weiteres Merkmal von Deservingness-Urteilen ist die Kontingenz zwischen einem Outcome für eine Person und einer Handlung, für die sie von sich selbst oder andern als verantwortlich wahrgenommen wird: “We do not use the language of deservingness to describe outcomes that are clearly independent of a person’s actions and that are the result of causes that are beyond the person’s control” (Feather, 1999, S.25). So würde z.B. die positiv bewertete gute Benotung eines Studierenden, die einer ebenfalls positiv bewerteten harten Arbeit intensiven Lernens folgt, als verdient angesehen. Das Nichtbestehen (negatives Outcome) würde als unverdient angesehen, wenn es harter Arbeit (positiv bewerteter Handlung) folgte. Die Wahrnehmung von Verantwortlichkeit ist dabei zwar erforderlich, allerdings noch nicht mit Deservingness gleichzusetzen: Ein Studierender, der eine Klausur erfolgreich durch den Einsatz von Spickzetteln besteht, mag für das Ergebnis der guten Note verantwortlich sein, man würde diese jedoch nicht als verdient wahrnehmen.

Das Deservingness-Konzept bietet neben Equity ebenfalls einen theoretisch Rahmen, insbesondere zur Betrachtung von Notengerechtigkeit hinsichtlich ihrer distributiven Dimension. Noten und Notengerechtigkeit nehmen unter der Perspektive distributiver Gerechtigkeit eine Sonderstellung unter den Hochschul-Outcomes für Studierende ein (vgl. Kapitel 7). Die bedeutsamsten Studierenden hochschulseitig „zugeteilten“ Ressourcen sind in den Studienbedingungen zu sehen, vor allen Dingen in der Breite und Qualität des Lehrangebots und den infrastrukturellen Rahmenbedingungen (vgl. Langer et al., 2001). Eine Subsumierung dieser unter das Deservingness-Konzept scheitert allerdings an dem von Feather (1999) genannten Aspekt der Kontrolle, da Studierende zwar ihr Nutzungsverhalten der zur Verfügung gestellten Bedingungen variieren, aber individuell keine Kontrolle über diese Bedingungen selbst haben. Desweiteren fokussiert Deservingness hauptsächlich auf den Akteur allein, d.h. seine Handlungen und den folgenden Outcomes, und vernachlässigt dabei die Fragen eines externen Referenzrahmens für das Fairnessurteil. Eine Alternative bietet das Entitlement-Konzept.

**Entitlement** ist ebenfalls ein breiter angelegtes Konstrukt, das prinzipiell alle Gerechtigkeitsdimensionen betreffende Ansprüche beinhaltet. Lerner (1987) sieht in Entitlement bzw. dessen Verletzung den Kern von Gerechtigkeitsurteilen aller Art. Dessen kognitive Komponente beinhaltet den Anspruch einer Person oder Gruppe auf „a particular set of outcomes by virtue of who they are or what they have done“ (p.108), und wird motivational und affektiv wahrgenommen als „an imperative, a sense of requiredness between the actor’s perceived outcomes and the person’s attributes or acts“ (p.107-108). Auch nach Feather (2003) kann sich Entitlement nicht nur auf Outcomes, sondern auch auf Handlungen beziehen und ist mithin prinzipiell auf prozedurale und interaktionale Aspekte anwendbar. So kann jemand z.B. einen Anspruch auf einen testamentarisch festgelegten Erbanteil (distributive Gerechtigkeit) haben, aber auch einen Anspruch auf ein faires Gerichtsverfahren (prozedurale Gerechtigkeit), oder eine faire Behandlung im persönlich-direkten Kontakt (interaktionale Gerechtigkeit). Ebenso wird Studierenden ein Anspruch auf studienbezogene Ressourcen, auf gerechte Verfahren hinsichtlich die Studierenden betreffende Entscheidungen und Ergebnisse, sowie ein fairer Umgang in der persönlichen Interaktion zugesprochen<sup>9</sup>. Während manche Autoren bereits Entitlement-Verletzungen mit Ungerechtigkeit gleichsetzen (z.B. Major, 1994), betonen andere als zusätzliche konstituierende Elemente noch die Verantwortungsattribution der Verletzung auf einen anderen Akteur als das Opfer, sowie den Mangel einer hinreichenden Rechtfertigung für die Anspruchsverletzung (z.B. Mikula, 1993). Da Organisationen häufig von ihren Mitgliedern anthropomorphisiert werden (Levinson, 1965), könnten auch Hochschulen und ihre Fächer bzw. Fachbereiche als anspruchsverletzende Akteure wahrgenommen werden.

Nach Feather (2003) beziehen sich Urteile von Entitlement auf „judgements that relate more to an agreed-upon body of law, social norms, and formal and informal rules, that is, to a frame of reference that is more external to the person, embodying legal or quasi-legal social norms and principles that concern groups and categories of people.“ (S.368). Während sich Deservingness eher auf die evaluative Struktur von Handlungen und deren resultierenden Folgen (Outcomes) bezieht, bezieht sich Entitlement stärker auf einen externen Referenzrahmen. Entitlement beruht auf sozial anerkannten Rechten von Gruppen oder Individuen, die nicht nur in formell

---

<sup>9</sup> Im Unterschied zum Konzept der Deservingness, das positive und negative Outcomes umfasst, bezieht sich Entitlement typischerweise nur auf positive Outcomes. So spricht man beispielsweise davon, dass jemand einen Anspruch auf eine Belohnung hat, aber nicht davon, dass jemand einen Anspruch auf eine Strafe hat.

niedergelegten Normen, sondern auch in traditionellen Überzeugungen oder stillschweigendem Konsens über Erwartungen, Regeln und Verpflichtungen begründet sein können (Feather, 2003). An dieser Stelle soll Entitlement nur hinsichtlich seiner *distributiven Dimension* als möglicher konzeptueller Rahmen zur Betrachtung von distributiven Gerechtigkeitsurteilen über die hochschulseitig zur Verfügung gestellten Ressourcen betrachtet werden. Letztlich geht es beim Konzept distributiver Gerechtigkeit nach Wenzel (1997) um die Legitimität eines Anspruches, sei dieser in Bezug auf Anspruchsberechtigte bzw. Empfänger der betroffenen materiellen oder immateriellen Güter, auf der Basis erbrachter Leistungen, individueller oder kollektiver Bedürfnislage oder Gleichheit entstanden. Wenzel (1997) kritisiert, dass dieser *legitime Anspruch*, obwohl er den Kern distributiver Gerechtigkeit betrifft, innerhalb der sozialpsychologischen Gerechtigkeitsforschung bislang als eigenständiges Konzept wenig Aufmerksamkeit erhielt.

Die Frage, welche anspruchsbegründenden Normen im Hochschulkontext Studierende in ihrer Urteilsbildung berücksichtigen, ist komplex: Neben sich wandelnden Ansprüchen aus Gesellschaft und Wirtschaft als „Abnehmer“ von Absolventen existiert eine Vielzahl an Studierenden mehr oder minder bekannten rechtlich festgelegten Bestimmungen, an hochschulintern formulierten Zielvorgaben, innerhalb der Hochschule tradierten Normen, von Fachbereich zu Fachbereich unterschiedlich festgelegten oder gar mit einzelnen Lehrverantwortlichen explizit oder stillschweigend ausgehandelten Regeln, etc., die alle prinzipiell distributive Ansprüche – von Inhalt und Qualität der Lehre über hinreichend vorhandene PC-Arbeitsplätze bis hin zur Zuweisung des Wunschthemas für die Studienarbeit – begründen können. Im Rahmen allgemein gesellschaftlicher und speziell arbeitsmarkt- und hochschulpolitischer Veränderungen könnten sich diese Ansprüche zudem in einem dynamischen Wandel befinden. Ferner besteht die Möglichkeit sozialer Vergleichsprozesse nicht nur hochschulintern zwischen einzelnen Studierenden, zwischen verschiedenen Vertiefungsrichtungen innerhalb eines Studienganges oder zwischen Fächern und Fachbereichen, sondern auch extern fachspezifisch oder als Ganzes im Vergleich zu anderen Hochschulen. Daher ist zum einen mit einer nicht unerheblichen Variabilität zwischen Hochschulen, zwischen Fachbereichen und Fächern, sowie zwischen Dozierenden zu rechnen. Ob darüber hinaus, in welchem Umfang, und hinsichtlich welcher konkreter Ansprüche ein für den Hochschulkontext übergreifendes Set an Normen zu identifizieren ist, und inwiefern diesbezüglich interindividuelle Differenzen bestehen, kann und soll im Rahmen der Fragestellung dieser Arbeit nicht geleistet werden.

### **3.3. Prozedurale Gerechtigkeit**

Die psychologische Gerechtigkeitsforschung fokussierte bis in die 1970'er Jahre eher Fragen der Verteilungsgerechtigkeit und die Konzeption von Ungerechtigkeit als Ungleichheit, wie sie in Aristoteles Nicomanischer Ethik wurzelt (Greenberg & Tyler, 1987). Obwohl bereits einige Forscher während dieser Zeit die potentielle Wichtigkeit prozeduraler Faktoren erkannten (z.B. Deutsch, 1975), ist die Entstehung der prozeduralen Gerechtigkeit als eigenes Forschungsfeld am ehesten mit den Forschungsergebnissen von Thibaut & Walker (1975) verbunden, die dem Verfahrensaspekt erstmals breiten Raum gaben. Sie untersuchten Unterschiede zwischen dem „inquisitorischen“ kontinentaleuropäischen und dem adversarischen anglo-amerikanischen Prozessmodell bei Gericht. Dabei fanden sie, dass Verfahrensbeteiligten das adversarische Modell als fairer empfanden und führten das darauf zurück, dass diese mehr Kontrolle über das Prozessgeschehen empfanden und damit das Gefühl bekamen, indirekten Einfluss auf den Ausgang des Verfahrens zu haben. Lind & Tyler (1988) zeigten später, dass Menschen sogar mit für sie nachteiligen Ergebnissen zufrieden sind, wenn diese nur fair zustande gekommen sind, d.h. wenn sie das Verfahren als gerecht erlebt haben. Diese als „fair procedure effect“ bezeichnete Beobachtung konnte in der Folgezeit in zahlreichen Labor- und Feldstudien z.B. im juristischen (Thibaut & Walker, 1975), politischen (zum Überblick siehe z.B. Montada, 1999) und im betrieblichen Bereich (zum Überblick siehe z.B. Greenberg, 1990) belegt werden.

#### **3.3.1. Definition prozeduraler Gerechtigkeit**

Im Gegensatz zur Orientierung des Equity-Ansatzes am Ergebnis, dem „Was“ der Gerechtigkeit, steht hier das „Wie“ der Gerechtigkeit im Mittelpunkt des Interesses (Bierhoff, 1992). Was genau ist mit dem „Wie“ der Gerechtigkeit gemeint? Was unter „Gerechtigkeit“ verstanden wird, wurde bereits in Abschnitt 3.1.1. behandelt. Was aber wird unter „prozedural“ bzw. „Verfahren“ verstanden? Röhl (1993) weist auf die Schwierigkeit der Festlegung von Form, Inhalt, Mittel und Zweck eines prototypischen Verfahrens hin. Er definiert Verfahren daher sehr allgemein: „Verfahren sind institutionalisierte Prozesse der Entscheidungs- und Konsensbildung“. Bierbrauer & Klinger (2001) verstehen unter einem Verfahren „eine festgelegte Sequenz von Handlungen und (Teil-) Entscheidungen, die in einer mehr oder weniger deutlich spezifizierten Situation durchlaufen wird, um ein Ergebnis zu erzielen“ (Bierbrauer & Klinger, 2001, S.350). Die beiden Begriffskomponenten zusammenbringend definiert Bierhoff Verfahrensgerechtigkeit aus gerechtigkeitspsychologischer Sicht knapp als „die

wahrgenommene Fairness der Verfahren, die zur Entscheidungsbildung benutzt werden“ (Bierhoff, 1992, S. 163). Leventhal et al. (1980) konkretisieren die Bestandteile von Verfahren näher und bestimmen darin sieben Komponenten, die Verteilungsprozesse in Sozialsystemen regeln: Die Auswahl der ausführenden Personen, die Festlegung von Grundregeln, das Sammeln von Informationen, den Entscheidungsprozess, Sicherungen, Berufungsmöglichkeiten und Veränderungsmechanismen. Die genannten Komponenten sollen in einer Art der kognitiven Repräsentation der Mitglieder eines Sozialsystems repräsentiert sein. Auf dieser Annahme aufbauend definiert Leventhal (1980) Verfahrensgerechtigkeit wie folgt:

The concept of procedural fairness refers to an individual's perception of the fairness of procedural components of the social system that regulate the allocative process. The concept focuses of the individual's cognitive map of events that precede the distribution of reward, and the evaluation of those events. (Leventhal, 1980, S. 35)

Die einzige in der Literatur gefundene explizite Definition von Verfahrensgerechtigkeit im edukativen Kontext findet sich bei Paulsel (2005) bezogen auf Lehrveranstaltungen:

*Procedural justice* refers to perceptions that the procedures used to arrive at outcomes are fair. Students might perceive procedural justice based on policies and procedures outlined in the course syllabus or articulated in class that emphasize how the course is conducted, such as attendance and makeup policies, the grading scale used in the course, and scheduling of exams and written assignments (Paulsel, 2005, S.6).

### **3.3.2. Instrumentelle Theorien der prozeduralen Gerechtigkeit**

Nach der ursprünglichen Beschäftigung mit der Frage, *ob* prozedurale Gerechtigkeit wichtig ist, die nach vielen Belegen für den „fair procedure effect“ mittlerweile klar bejaht wird<sup>10</sup>, befasste sich die psychologische Gerechtigkeitsforschung mit den Fragen, *warum* Menschen prozedurale Gerechtigkeit wichtig ist und *welche Komponenten* als gerecht empfundene Verfahren haben (Tyler, 1987). Solchen Ansätzen, die zu erklären versuchen, warum es überhaupt Effekte prozeduraler Gerechtigkeitswahrnehmung gibt bzw. wie die entsprechenden Wirkmechanismen aussehen, widmet sich dieser Abschnitt. Es können dabei nicht alle Theorien besprochen oder ausführlich dargestellt werden<sup>11</sup>. Es lassen sich jedoch grob zwei

---

<sup>10</sup> „...procedural justice has begun to move beyond the question of whether procedural justice matters, a question to which the answer is now clearly yes“ (Tyler, 1987, S.50)

<sup>11</sup> Ein Überblick wäre hier zu umfangreich, deshalb sei dazu z.B. auf Bierhoff (1992) oder Müller (1998) verwiesen.



wesentliche Klassen von Theorien identifizieren, in denen sich unterschiedliche Erklärungen des „Warum“ widerspiegeln (Tyler, 1994). Dies sind zum einen „instrumentelle Theorien“ bzw. „social-exchange-based resource models“, und zum anderen „soziale Vergleichstheorien“, bzw. „identity-based relational models“, im Folgenden kurz „relationale Modelle“ genannt.

### **3.3.2.1. Grundannahmen**

Den *instrumentellen Theorien* ist gemein, dass sie die Frage, warum Menschen prozedurale Gerechtigkeit wichtig ist, mit deren instrumentellem Zweck beantworten: Menschen sei Verfahrensgerechtigkeit deshalb wichtig, weil sie glauben, dann am ehesten ein gutes Ergebnis erzielen zu können, wenn sich alle „an die Spielregeln halten“. Gerechtigkeit ist demnach ein Mittel zum Zweck, das zu bekommen, von dem man glaubt, dass es einem (nach distributiven Gerechtigkeitsaspekten) zusteht. Würden sich z.B. Dozierende nicht an die Regeln fairer Prüfverfahren halten und Einzelne willkürlich oder auf Basis verfahrensfremder Aspekte bevorzugen, hätte dies zur Folge, dass jemand mit besseren Leistungen oder Eignungsnachweisen schlechtere Noten bekommt, ggf. Prüfungen wiederholen und im Extremfall sogar das Studium abbrechen muss, der nach Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit ein „Berechtigter“ einer guten Note wäre. Die instrumentellen Theorien haben sich aus den Überlegungen des Equity Ansatzes entwickelt und übernehmen dessen Annahme bzw. Menschenbild des stets nach Eigennutzmaximierung strebenden Menschen: „...individuals strive to maximize rewards for themselves. However, in pursuit of this end, individuals learn that they must conform to certain norms if justice in their dealings with others“ (Taylor & Maghaddam, 1987, S.85, zit. nach Tyler, 1994). Die beiden prominentesten Theorien dieser Tradition werden folgend exemplarisch dargestellt.

### **3.3.2.2. Die Theorie von Thibaut & Walker**

Bei der Erklärung des genannten, als „fair procedure“ bzw. „fair process effect“ bezeichneten Phänomens betonen Thibaut und Walker (1975) in besonderem Maße – entsprechend dem zugrundeliegenden *self-interest* Modell - das Ausmaß an Einfluss, das die Beteiligten auf den Ausgang eines Verfahrens haben. Die Handlungsrationalität eines Verfahrensbeteiligten ergibt sich dabei aus dessen individuellem Nutzenkalkül (Bora & Epp, 2000). Nutzen und Gewinne sind dabei vornehmlich materieller Art zu verstehen und können kurz- oder langfristig sein. Sind Menschen zum Erreichen ihrer Ziele auf Kooperation mit anderen angewiesen, so werden sie nach diesem Modell versuchen, in der Kooperation größtmöglichen Einfluss

auf das Ergebnis zu nehmen. Sofern ihnen der direkte Einfluss darauf untersagt ist, muss man annehmen, dass sie versuchen, größtmöglichen Einfluss auf das Verfahren zu nehmen. Folglich sehen Thibaut & Walker *Kontrolle* als die Basisvariable für die Gerechtigkeitseinschätzung des Verfahrens an. Dabei unterscheiden Thibaut und Walker (1975) zwischen Ergebniskontrolle (*decision control*, „*choice*“) und Verfahrenskontrolle (*process control*, „*voice*“). *Ergebniskontrolle* bedeutet, dass man selbst an der Entscheidung beteiligt ist, also direkt auf sie einwirken kann. *Verfahrenskontrolle* ist das Ausmaß, indem man auf den Ablauf des Verfahrens direkt einwirken kann, um so *indirekt* die Entscheidung zu beeinflussen. Auch bei Studierenden ließe sich diese Unterscheidung treffen. Sie interagieren mit Entscheidungsträgern über Zulassung zu Lehrveranstaltungen, Zuteilung von Hausarbeitsthemen, Prüfungsterminen und PC-Arbeitsplätzen und nehmen an Verfahren der Leistungsbeurteilung teil, können letztendlich aber nicht die Ergebnisse selbst kontrollieren.

Die Konzeptualisierung prozeduraler Gerechtigkeit von Thibaut & Walker stellt diese in den Dienst distributiver Gerechtigkeit (Alberternst, 2003). Die Fairness des Entscheidungsprozesses wird danach bewertet, inwieweit dieser zu erwünschten Ergebnissen führt. Prozedurale Gerechtigkeit ist dabei also nur eine abgeleitete Größe und kann nach diesem Modell mit Kontrolle oder *voice* (Kontrolle über die Möglichkeit zur Mitsprache und Stellungnahme) gleichgesetzt werden (Bora & Epp, 2000). Selbst Beobachtungen wie die von Lind & Tyler (1988), dass Menschen sogar mit für sie nachteiligen Ergebnissen zufrieden sind, wenn diese nur durch als gerecht erlebte Verfahren zustande gekommen sind, werden im Rahmen des self-interest Modells erklärt: Man unterstellt dem vernünftig handelnden Individuum, es werde die Gerechtigkeit der Regeln, die zur Entscheidung geführt haben, erkennen und einsehen, dass es zumindest auf lange Sicht von diesen Regeln profitieren werde (Bora & Epp, 2000).

### 3.3.2.3. *Die Theorie von Leventhal*

Während Thibaut & Walker (1975) nur zwei abstrakte Merkmale nennen, welche die Wahrnehmung von Verfahren als fair beeinflussen, entwirft Leventhal (1980) ein elaborierteres Modell. Danach lassen sich in sozialen Systemen sieben Verfahrenskomponenten identifizieren (*vgl. Abschnitt 3.3.1.*), die Mitgliedern des sozialen Systems als eine Art kognitive Schemata<sup>12</sup> über ein Interaktionssetting implizit oder explizit zugänglich sind. Aus diesen sieben Verfahrenskomponenten lassen sich

---

<sup>12</sup> Nach Baron & Byrne (2000) lassen sich kognitive Schemata definieren als „mental frameworks centering along a specific theme that help us to organize social information“ (Baron & Byrne, 2001, S.81)

sechs Regeln der Verfahrensgerechtigkeit (*justice rules*) ableiten, wobei Leventhal letztere wie folgt definiert:

A justice rule is defined as a belief that allocative procedures are fair when they satisfy certain criteria. This type of justice rule is referred to as a procedural rule, to distinguish it from distribution rules, (...) (Leventhal, 1980, S. 30)

Diese können dabei subjektiv unterschiedlich gewichtet werden. Welches relative Gewicht eine Regel jeweils bei der Gerechtigkeitswahrnehmung erhält, hängt sowohl von der jeweiligen Situation, wie auch von der sozialen Rolle des Bewerbers ab. Folgende Regeln hat Leventhal identifiziert<sup>13</sup>:

1. *Konsistenz (consistency rule)*: Zuteilungen sollen konsistent über Personen und über die Zeit gehandhabt werden. Jeder soll die gleiche Chance bekommen.
2. *Unvoreingenommenheit (bias-supression rule)*: Ein persönliches Eigeninteresse der entscheidenden Person soll vermieden werden, d.h. diese soll nicht vom Ausgang profitieren. Entscheidungsträger und Institution sollen neutral sein.
3. *Genauigkeit (accuracy rule)*: Relevante Informationen sollen ausgeschöpft und fehlerhafte Vorannahmen nach Möglichkeit vermieden werden, Grundregeln für die Informationssammlung sollten existieren.
4. *Korrigierbarkeit (correctability rule)*: Gelegenheiten zur Revision von Entscheidungen, z.B. Berufungs- oder Einspruchrechte der Betroffenen sollen eingeplant werden.
5. *Repräsentativität (representativeness rule)*: In den Entscheidungsprozess sollen die grundlegenden Interessen, Bedürfnisse und Werte aller Betroffenen einbezogen werden. Alle sollen Gelegenheit haben, ihren Standpunkt darzulegen. Die das Verfahren Durchführenden sollen die Betroffenen repräsentieren.
6. *Ethische Rechtfertigung (ehticality rule)*: die Entscheidung sollte in Übereinstimmung mit Vorschriften und für die Person bzw. in der Gesellschaft gültigen moralischen Standards fallen, so dass z.B. nicht die Privatsphäre ausgeforscht oder eine List angewandt wird.

Dazu hat Leventhal auch ein Modell („*four-step-justice-judement-model*“) entwickelt, das beschreibt, wie diese Regeln in einer konkreten Situation in vier aufeinanderfolgenden Schritten angewendet werden: In einer Situation, in der Ressourcen verteilt werden, laufen bei einer beobachtenden Person Einschätzungen

---

<sup>13</sup> Fragen der Operationalisierung werden in *Abschnitt 4.2.3.* besprochen.

dieser Situation ab, wobei sie in einem ersten Schritt teils bewusst, teils unbewusst abwägt, welche Gerechtigkeitsregel(n) überhaupt anzuwenden sind (*weighting*). In einem zweiten Schritt ermittelt sie in verschiedenen kognitiven Subroutinen, welches Ergebnis jeweils aus der Anwendung welcher Regel resultieren würde (*preliminary estimation*). Im dritten Schritt kombiniert die Person die verschiedenen Einschätzungen, wobei der relative Einfluss der einzelnen Regeln von deren jeweiliger Wichtigkeit abhängt. Für den Fall, dass sich dabei zwei gleich wichtige Regeln widersprechen, wird ein Kompromiss gebildet (*rule combination*). Schließlich wird in einem vierten Schritt eine Gerechtigkeitseinschätzung anhand eines Ist-Sollwert-Vergleiches vorgenommen, bei dem die Person die aktuell stattgefundenere Verteilung mit der in den vorausgehenden Schritten als angemessen und „verdient“ ermittelten Verteilung vergleicht (*outcome evaluation*).

### **3.3.3. Relationale Theorien der prozeduralen Gerechtigkeit**

#### **3.3.3.1. Grundannahmen**

Die hier als relationale Theorien bezeichneten Theorien<sup>14</sup> kritisieren die Grundannahme der instrumentellen Theorien, der Mensch strebe nur danach, in einer Verteilung den größtmöglichen Gewinn zu erzielen, so dass Gerechtigkeit nur als „Mittel zum Zweck“ anzusehen sei. In dieser Annahme steckt das durch das Rational Choice Modell prominent gewordene Menschenbild des aufgeklärten, rationalen wählenden Eigennutzmaximierers, das eigentlich keine Theorie, sondern eine anthropologische Vorentscheidung ist (Kals, 1999). Es ist eine Ein-Motiv-Hypothese, die als solche wenig Erklärungswert hat und wissenschaftlich unproduktiv ist, solange nicht spezifiziert ist, was konkret unter „größtem Nutzen“ zu verstehen ist (vgl. z.B. Kals, 1999, Montada, 1998, Miller & Ratner, 1996). Vertreter der relationalen Theorien weisen darauf hin, dass Verfahrensgerechtigkeit auch symbolische Funktionen als *Zweck an sich* hat, und die Vorstellung eines rein ergebnisorientierten Akteurs wichtige Wahrnehmungsweisen und Motivlagen ignoriert (Lind & Tyler, 1988). Während nach der instrumentellen Theorie Kontrolle (*Voice* / Mitsprache) nur in dem Ausmaß von Menschen geschätzt wird, wie sie ihnen günstigere Ergebnisse beschert, gehen relationale Modelle davon aus, dass Menschen intrinsisch die Gelegenheit zu Mitsprache wertschätzen, unabhängig davon, ob damit auch tatsächlich das Ergebnis beeinflusst wird („*value-expressive perspective*“ auf *Voice*; Tyler, 1987, S.52). Das

---

<sup>14</sup> Es existieren auch andere Bezeichnungen, so z.B. „identity-based relational model“ (Tyler, 1994)

Group Value Modell (Lind & Tyler, 1988) ist das prominenteste Modell der relationalen Theorien und wird im Folgenden beispielhaft für diese dargestellt<sup>15</sup>.

### 3.3.3.2. *Das Group-Value-Modell*

Aus ihren Forschungsarbeiten zur Verfahrensgerechtigkeit, die zeigten, dass Menschen selbst bei für sie nachteiligen Entscheidungen diesen eher zustimmen, wenn sie das dazu führende Verfahren als fair erlebten, schlossen Lind & Tyler (1988), dass die instrumentelle Sichtweise zu kurz greift. Das Group Value Modell sieht Verfahren als Eigenschaften sozialer Gruppen an. Die Mitgliedschaft zu einer sozialen Gruppe wird dabei nicht nur geschätzt, um Gewinne maximieren zu können, sondern vor allem aus psychologischen und sozialen Gründen. Auf der Basis identitätstheoretischer Überlegungen von Tajfel & Turner (1986) nehmen sie an, dass Menschen wichtige Informationen für ihr Selbstbild und ihre Identität aus der Art und Weise beziehen, wie Gruppenmitglieder mit ihnen und miteinander umgehen. Aus fairen Prozessen schließen sie, dass die Gruppe ihre Mitglieder wertschätzt. So wird faire Behandlung auch wichtig für das Selbstwertgefühl: Zum einen auf direktem Wege, indem man sich durch eingeräumte Mitsprache- und Wahlmöglichkeiten sowie respektvolle Behandlung als wertgeschätzte Person ansehen kann und so Fairness direkt genießen kann. Zum anderen wirken faire Prozesse auf indirektem Weg positiv auf das Selbstbild, weil man sich einer Gruppe angehörig fühlen kann, deren soziale Normen in einem höheren Sinne „gut“ und ethisch gerechtfertigt sind. Dies kommt ferner den Bedürfnissen nach Aufrechterhaltung dauerhaft guter Beziehungen zur Gruppe zugute, wobei Tyler und Lind (1992) die zeitliche Perspektive von Prozessen betonen: *„people are primarily concerned about their long-term relationships to the authorities or institutions that employ the procedures“* (Tyler & Lind, 1992, S. 135).

Daraus lässt sich ableiten, dass Wahrnehmung prozeduraler Gerechtigkeit wichtiger für die Bewertung der Beziehungen zu Gruppenmitgliedern und Autoritäten ist als die Wahrnehmung der Gerechtigkeit von Ergebnissen. Ein unfaires Ergebnis kann als Einzelfall angesehen werden, der nicht unbedingt auf die Fairness zukünftiger Ergebnisse schließen lässt. Ein unfaires Verfahren dagegen kann als Ausdruck einer prinzipiellen Vorgehensweise angesehen werden, das auch zukünftige ungerechte Ergebnisse wahrscheinlicher macht. Es sei deshalb für ein Gruppenmitglied *„much more threatening than a single unfair outcome“* (Tyler & Lind, 1992, S.135).

---

<sup>15</sup> Das später ebenfalls von Tyler mitentwickelte „four-component-model of procedural justice“ (Tyler & Blader, 2000, 2003) gleicht dem Group Value Modell in den für diese Darstellung relevanten Grundannahmen, daher wird hier das ursprüngliche Modell vorgestellt.

Auch das Group Value Modell macht Aussagen über Komponenten von Verfahren, die, vergleichbar mit Leventhals Verfahrensregeln, als besonders einflussreich auf das Gerechtigkeitserleben angesehen werden (Tyler & Lind, 1992):

1. *Neutrality*: Neutralität der Entscheidungsfindung, der Entscheider muss unparteiisch sein und nutzt seine Position nicht zur Erreichung eigener Ziele.
2. *Trust*: Vertrauen in das Verfahren und die Entscheidungsträger. Es entsteht, wenn den Entscheidenden eine positive Gesinnung zugeschrieben wird und diese die Beteiligten bzw. Betroffenen höflich und respektvoll behandeln.
3. *Standing*: Entgegenbringen sozialer Anerkennung und Respekt gegenüber dem Beteiligten und seiner Gruppe als statusrelevante Information.

Folger & Cropanzano (1998) sind der Ansicht, dass das Modell nicht nur auf Gruppen und deren Mitglieder beschränkt ist, sondern halten es geeignet für jede soziale Interaktion: „We do not think that concerns about morality, justice, and fairness require a group context to be activated” (Folger & Cropanzano, 1998, S.71).

### 3.4. Interaktionale Gerechtigkeit

#### 3.4.1. Definition interaktionaler Gerechtigkeit

Den Begriff „interaktionale Gerechtigkeit“ haben Bies und Moag im Jahre 1986 eingeführt und in der Folgezeit geprägt. Sie beziehen ihn auf das zwischenmenschliche Interaktionsgeschehen bei der Umsetzung der formalen Verfahren und definieren ihn wie folgt: „*By interactional justice we mean that people are sensitive to the quality of interpersonal treatment they receive during the enactment of organizational procedures*“. (Bies & Moag, 1986, S.44)

Bies und Moag (Bies, 1985, zit. nach Bies & Moag, 1986) interviewten in einer Studie Stellenbewerber vor und nach einer Bewerbung. Sie fragten, welche Fairnesskriterien diese bei der Personalauswahl erwarten würden. Dabei fanden sie über Inhaltsanalysen der Antworten in beiden Untersuchungen dieselben Kategorien, die wie folgt lauten (Bies & Moag, 1986, S.47-50):

1. *Truthfulness* („Offen & ehrlich sein“<sup>16</sup>), umfasst *deception* (Täuschungen und Lügen sollen vermieden werden) und *candiness* (ehrliche Aufklärung über Vor- und Nachteile).

---

<sup>16</sup> Übersetzung des Verfassers

2. *Propriety of questions* (Angemessenheit der Fragen), umfasst *improper questions* (Die Stellenbewerber schätzten die Fairness geringer ein, wenn sie die Fragen ihres Gegenübers als unangemessene empfanden) und *prejudicial statements* (Aussagen und Fragen, die den Anschein weckten, aufgrund von Geschlecht, Alter, Rasse, oder Religion diskriminiert zu werden, führten zu geringerer interaktionaler Gerechtigkeitseinschätzung).
3. *Respect* (Respekt) meint eine höfliche und respektvolle Behandlung. Als respektlos wurde z.B. das Meiden von Blickkontakt oder das Betrachten der Fingernägel empfunden.
4. *Justifications* (Rechtfertigungen). Das Nennen der Gründe für die Entscheidung oder eine Rechtfertigung dieser führte ebenfalls zu einer gerechter eingeschätzten Interaktion.

Ein Problem der bisherigen Gerechtigkeitsforschung sahen Bies und Moag in der Konfundierung interaktionaler und prozeduraler Gerechtigkeitsaspekte: „justice researchers have confounded concerns about *procedural* fairness with those dealing with *interactional* fairness“ (Bies & Moag 1986, p.45). Dabei beziehen sie PG auf die Regeln des Verfahrens an sich, während sich IG auf die Umsetzung dieser Regeln beziehen soll. Betrachtet man noch die Frage der Konsequenzen und Ergebnisse (DG), so lässt sich die Frage nach Gerechtigkeit also in dreifacher Hinsicht stellen. Die Unterscheidung zwischen den drei Gerechtigkeitsbereichen lässt sich zwar nicht immer trennscharf durchführen, insgesamt erweist sich die Dreier-Klassifikation nach Bierhoff (1992) aber als geeignet, um die Vielfalt der Gerechtigkeitsfacetten adäquat zu gliedern. Ein anschauliches Beispiel für die Unterscheidung dieser drei Facetten von Gerechtigkeit liefert Schinzel (1999) für den Bereich wissenschaftlichen Arbeitens: Das formale Verfahren der Prüfung eingereicherter wissenschaftlicher Beiträge durch mehrere Gutachter im „Double-Blind“- Verfahren (prozedurale Komponente) wird allgemein als gerecht empfunden. Ebenso wird es noch als gerecht empfunden, wenn die Gutachter aufgrund nachvollziehbarer Gründe eine zeitintensive weitere Überarbeitung eines Beitrags verlangen (Konsequenz bzw. Ergebnis, also distributive Komponente). Wenn ein Gutachter jedoch den Verfasser und dessen Ideen in persönlicher Weise angreift, und/oder ohne ersichtlichen Grund eine aufwändige Überarbeitung verlangt, wird dies als ungerecht erlebt (interaktionale Komponente). Greenberg (1994) differenziert interpersonale Gerechtigkeit weiter in *interpersonal treatment* und *informational justice*, wobei letztere sich in adäquaten Erklärungen für das Zustandekommen einer Entscheidung äußert. Ebenso wie bei der prozeduralen

Gerechtigkeit gibt es bei der IG keinen Konsens darüber, welche Komponenten diese enthält<sup>17</sup>. Diese Arbeit orientiert sich in ihrem Grundverständnis interaktionaler Gerechtigkeit an der oben aufgeführten Definition nach Bies und Moag (1986).

### **3.4.2. Theorien interaktionaler Gerechtigkeit**

Ebenso wie für die prozeduralen Gerechtigkeit kann die Frage, *ob* interaktionale Gerechtigkeit für Menschen bedeutsam ist, heute klar bejaht werden. Was allerdings die Erklärungen betrifft, *warum* ihnen die konkrete Ausführung bzw. die Behandlung durch Autoritäten wichtig ist, so bestehen kaum klare eigenständigen Konzepte. Bies & Moag (1986) machten in ihrem einführenden Artikel zu dem Konzept kaum Aussagen über zugrundeliegende theoretische Annahmen. Allerdings lassen sich die für prozedurale Gerechtigkeit vorgeschlagenen Erklärungen insbesondere der relationalen Modelle, die interaktionale Aspekte grundsätzlich mit einschließen (so lässt sich „Respekt“ im Group Value Modell ebenso in der direkten Interaktion verwirklichen), analog anwenden, so dass auf diese verwiesen wird.

## **3.5. Empirische Befunde**

### **3.5.1. Distributive Gerechtigkeit**

Für die Vorhersagen der Equity-Theorie lassen sich Bestätigungen in experimentellen Studien finden, in denen in der Regel den Probanden ein Lohn überreicht wurde, der als Überbezahlung, Unterbezahlung oder als gerechter Lohn für eine bestimmte Art von Tätigkeit dargestellt wurde. Der Grad der Zufriedenheit war bei gerechter Entlohnung am höchsten (Tyler et al., 1997; Walster et al., 1978). Markovsky (1988) konnte über Abweichungen in der gemessenen Hautleitfähigkeit zeigen, dass Personen bei Über- sowie Unterbezahlung sogar physiologisch auf Inequity reagieren. Was die vorhergesagten behavioralen Konsequenzen von Inequity betrifft, so fand Greenberg (1988) für die oben genannte Konsequenz der Kompensation, dass überbezahlte Arbeiter mehr arbeiteten als zu dem Zeitpunkt, zu dem sie noch „gerecht“ bezahlt wurden. Unterbezahlte Arbeiter dagegen arbeiteten weniger als zum Zeitpunkt der ihrem Status entsprechenden „gerechten“ Bezahlung. In einer späteren Studie fand Greenberg (1993), dass Unterbezahlte sogar stehlen, um Equity wieder herzustellen. Auch für die letzte oben genannte Reaktionsmöglichkeit auf Inequity lassen sich empirische Belege finden. So konnten z.B. Schmitt und Marwell (1972) zeigen, dass

---

<sup>17</sup> z.B. werden die von Bies und Moag (1986) gefundenen Komponenten häufig in die zwei breiteren Kategorien „klare Erklärungen“ und „Behandlung mit Respekt“ gefasst, und von verschiedenen Autoren mit jeweils anderen, zusätzlichen ergänzt (für einen Überblick siehe Bobocel & Holmvall, 2001).



Personen inequitable Situationen verlassen und neue Situationen aufsuchen, selbst wenn sie in diesen weniger erhalten.

Forschung zum Mehr-Prinzipien-Ansatz zeigte, dass das Leistungsprinzip eher in produktivitätsbetonenden, ökonomischen und konkurrenzorientierten Kontexten bevorzugt wird, das Gleichheits- und das Bedürfnisprinzip eher in nahen Beziehungen und in stabilen, kooperativen Gruppen, sowie Kontexten, in denen Harmonie das Ziel ist. Das Bedürfnisprinzip wird weiterhin noch in förderungsorientierten und karitativen Kontexten, sowie in Notlagen mit Ressourcenverknappung präferiert (Montada, 2003). Allerdings wurde meist nicht die Frage berücksichtigt, ob ein Prinzip aus Gründen der Gerechtigkeit oder aus funktionalen Gründen gewählt wird (Montada, 2003). So findet z.B. Schwinger (1980), dass Probanden, die man glauben macht, sie hätten zum Verdienst eines gemeinschaftlichen Gewinns mehr beigetragen, einer Höflichkeitsregel entsprechend Gleichheit als Verteilungsprinzip vorschlugen, während Probanden, die man glauben macht, sie hätten weniger beigetragen, das Beitragsprinzip vorschlugen. Die meisten empirischen Untersuchungen befassen sich mit Verteilungen materieller Güter, während hinsichtlich der Verteilung symbolischer Güter, Rechte oder Positionen wenig bekannt ist (Montada, 2003). Aufgrund der wenig bekannten Präferenzen für distributive Gerechtigkeitsprinzipien im Hochschulkontext sollten im Rahmen der empirischen Untersuchung verschiedene Prinzipien berücksichtigt werden.

Scholl, Cooper und McKenna (1987) untersuchten die Auswirkungen wahrgenommener Lohngerechtigkeit auf Extra-Rollenverhalten. Neben klassischen Equity-Operationalisierungen<sup>18</sup> verwendeten die Autoren auch zwei abstrakte Vergleichsstandards im Sinne eines distributiven Entitlement-Urteils: Das, was man von der Organisation erwartet und das, was man für angemessen hält. Dabei ging eine stärkere Verletzung beider mit einem geringeren Score in einer Selbstbeurteilungsskala einher, die sich überwiegend aus OCB-Verhaltensweisen zusammensetzte. Somit bietet auch Entitlement eine Möglichkeit, Urteilen über distributiver Gerechtigkeitsurteilen von Studierenden einen konzeptuellen Rahmen zu geben<sup>19</sup> und diese mit deren Extra-Rollenverhalten in Verbindung zu bringen.

---

<sup>18</sup> Im Vergleich zu Mitarbeitern mit gleicher oder anderer Tätigkeit beinhalteten sollten in Relation zu verschiedenen Referenten R Items der Form: „Verglichen mit R verdiene ich: 40% zu wenig, 30% zu wenig, ..., ungefähr gleich, ..., 40% mehr“ beantwortet werden.

<sup>19</sup> Auch nach Albert (2004) kann neben Equity im engeren Sinne der Betrachtung von Input-Output-Verhältnissen als Beurteilungsmaßstab für Gerechtigkeit auch allgemeine Normvorstellungen darüber dienen, was als angemessenes Leistungsverhältnis zu gelten hat.

### 3.5.2. Prozedurale und interaktionale Gerechtigkeit

#### 3.5.2.1. *Relationale vs. Instrumentelle Theorien*

Lind et.al. (1990) untersuchten experimentell die Frage, ob der instrumentelle oder der nicht-instrumentelle Aspekt bedeutsamer ist, indem sie je einer von drei von einem Entscheidungsprozess betroffenen Gruppen entweder *keine* (Kontrollgruppe, KG), eine *nicht-instrumentelle* (Experimentalgruppe 1, EG1), oder eine *instrumentelle* Möglichkeit (EG2) der Meinungsäußerung gaben. Entsprechend der Vorhersage des Group Value Modells fanden sich für die beiden EG signifikant höhere Gerechtigkeitseinschätzungen des Verfahrens als für die KG. Es trat jedoch ebenfalls die Vorhersage der instrumentellen Self-Interest-Theorie (sensu Thibaut & Walker, 1975) der Verfahrensgerechtigkeit ein, nämlich dass die Gerechtigkeitseinschätzungen bei der EG2 für die instrumentelle Meinungsäußerung signifikant höher waren als die der EG1 mit der nicht-instrumentellen. Lind et. al schlossen daraus, dass sowohl instrumentelle wie auch nicht-instrumentelle Aspekte bedeutsam sind, d.h. dass weder das instrumentelle noch das relationale Modell eine überlegene Erklärung für die Wirkung von Meinungsäußerung auf die Wahrnehmung prozeduraler Fairness liefert. Vielmehr scheinen beide Aspekte eine Rolle zu spielen.

#### 3.5.2.2. *Das Verhältnis zwischen distributiver und prozeduraler Gerechtigkeit*

Greenberg (1986) wertete offene Antworten von Managern verschiedener Unternehmen über ihre Vorstellungen fairer und unfairer Leistungsbewertungen inhaltsanalytisch aus und faktorisierte sie anschließend. Er fand zwei Faktoren, von denen auf einem klar ergebnisbezogene Dimensionen, und auf dem anderen klar verfahrensbezogenen Dimensionen<sup>20</sup> der Gerechtigkeit hoch luden. Nachdem mit Auftauchen des Konzeptes der prozeduralen Gerechtigkeit (PG) zunächst verstärkt nach differenziellen Effekten prozeduraler und distributiver Gerechtigkeit geforscht wurde, rückte später ein möglicher Interaktionseffekt in den Fokus der Aufmerksamkeit. Brockner & Wiesenfeld (1996) ermittelten aus mehr als 40 Studien ein typisches Interaktionsmuster, welches zeigt, dass hohe prozedurale Fairness den Effekt niedriger distributiver Gerechtigkeit auf unerwünschte Reaktionen im Sinne eines Moderationseffektes abzupuffern vermag: Wenn sowohl DG als auch PG als gering empfunden wurden, waren die negativen Reaktionen am stärksten. Bei als hoch wahrgenommener

<sup>20</sup> (1) soliciting input prior to evaluation and using it, (2) two way communication during interview, (3) ability to challenge / rebut evaluation, (4) rater familiarity with ratee's work und (5) consistent application of standards (Greenberg, 1986, S.341).

DG dagegen zeigte sich kein Ansteigen negativer Reaktionen bei niedriger PG. Letzteres erklärt das *Zwei-Komponenten-Modell der Gerechtigkeit* (Cropanzano & Folger, 1991) so, dass negative und unfaire Handlungsergebnisse dem Verhalten lediglich Energie verleihen, aber keine bestimmte Richtung. Erst die wahrgenommene Fairness des *Verfahrens* bestimmt die positive oder nachteilige Richtung der Verhaltensreaktion.

### 3.5.2.3. *Prozeduraler Gerechtigkeit*

Schmitt & Dörfel (1999) fanden in einer Studie bei einem Automobilhersteller negative Korrelationen zwischen Verfahrensgerechtigkeit im Sinne der Leventhal-Kriterien und Arbeitszufriedenheit sowie psychosomatischem Wohlbefinden. Lind und Tyler (1988) ziehen auf der Grundlage von über 50 empirischen Untersuchungen an Gerichten und in Auseinandersetzungen mit Behörden oder der Polizei den Schluss, dass es für Menschen wichtiger sei, wie sie behandelt werden, als was sie bekämen. Haller & Machura (1995) untersuchten differenziellen Einflüsse der Wahrnehmung prozeduraler und distributiver Gerechtigkeit von Jugendlichen in Jugendstrafverfahren an deutschen Gerichten auf verschiedene Variablen. Dabei wirkten sich prozedurale (PG) und distributive Gerechtigkeit (DG) gleichermaßen auf die Beurteilung des Richters als Person aus, während die Beurteilung des Gerichtes als Institution nur mit PG zusammenhing, und die Ergebniszufriedenheit nur mit DG. Folger & Konovsky (1989) untersuchten mit der Fragestellung, ob sich ähnliche Befunde, wie sie zahlreich aus dem juristischen und politischen Bereich vorlagen, auch auf den organisationalen Kontext generalisieren lassen, die Reaktionen von Angestellten eines Unternehmens auf Entscheidungen zu Gehaltserhöhungen. Dabei korrelierte wahrgenommene PG signifikant positiv mit organisationalem Commitment und Vertrauen in den Supervisor. Das prozedurale Merkmal *Feedback* korrelierte darüber hinaus auch signifikant positiv mit der Zufriedenheit mit der Gehaltserhöhung.

Im Unterrichtskontext identifizierten Kearney, Plax, Hays & Ivey (1991) bei befragten Schülern unfaires Prüfen, unfaire Benotung und die Anwendung unvernünftiger und willkürlicher Regeln (*unreasonable / arbitrary rules*) als für diese *demotivierende* Lehrer-Verhaltensweisen. Chory-Assad & Paulsel (2004) fanden in einem College-Kurs, dass sich anhand von Einschätzungen prozeduraler Ungerechtigkeit *feindselige und aggressive Tendenzen* gegenüber dem Dozenten, sowie *Bereitschaft zu Rache* vorhersagen ließen. Dabei ebenfalls gefundene Effekte für DG verschwanden bei Kontrolle von PG. In der gleichen Untersuchung (Chory-Assad & Paulsel, 2004) fand sich eine höhere Bereitschaft zu *Täuschungsverhalten* bei niedriger Einschätzung der PG. Im Unterrichtskontext zeigte sich, dass sich die von College-

Studierenden wahrgenommene Gerechtigkeit der Dozenten auf ihr *affektives Lernen* auswirkt (Chory-Assad, 2002; Frymier & Houser, 2000), das besonders bedeutsam für die tatsächliche Umsetzung des Gelernten ist<sup>21</sup>. *Proteste von Studierenden*, die oft auf distributive Ungerechtigkeiten beziehen, führten in der Vergangenheit mitunter zu einer tagelangen Lahmlegung des Lehrbetriebes an Hochschulen. Neben distributiven Aspekten könnte auch erlebte prozedurale Ungerechtigkeit zu stärkerer Protestneigung führen. So fand Greenberg (1987) bei Arbeitern Protestreaktionen gegen ungerechte Entlohnungsverfahren. Schmitt & Mohiyeddini (1995) fanden für Studierende mit hohen Werten in Ungerechtigkeitssensibilität Protestneigung gegen ein ungerechtes Vergabeverfahren von begehrten Seminarplätzen. Empirisch wurden insbesondere auch negative Korrelationen zwischen prozeduraler Gerechtigkeit (PG) und emotionalem Commitment zur Organisation nachgewiesen (z.B. Konovsky & Cropanzano, 1991).

#### 3.5.2.4. *Interaktionale Gerechtigkeit*

Ein Großteil der empirischen Forschung zu interaktionaler Gerechtigkeit befasst sich damit, wie Vorgesetzte ihre Mitarbeiter behandeln. Sie zeigt, dass sowohl die Kriterien von Bies & Moag (1986) sowie einige weitere tatsächlich bedeutsam für die Wahrnehmung interaktionaler Gerechtigkeit sind. So empfinden Mitarbeiter neben den in Organisationen bestehenden Prozeduren auch Führungspersonen als wichtige Quelle von Fairness (Cobb, Vest & Hills, 1997), die sich im Inhalt deren Botschaften, in deren Verhaltensweisen wie Höflichkeit und Respekt und in der Art, wie diese Prozeduren umsetzen, manifestiert (Cobb & Frey, 1996; Tyler & Lind, 1992). Des weiteren ist der Einfluss von IG auf weitere Variablen gut belegt. Die vorliegenden Ergebnisse stammen aus Untersuchungen, die sowohl anhand fiktiver Szenarien, in experimentellen Laborstudien, als auch in Feldstudien durchgeführt wurden<sup>22</sup>. Effekte von IG wurden in dabei in verschiedenen Bereichen gefunden: Arbeitszufriedenheit (Cobb & Fry, 1996), Kündigungsabsichten (Konovski & Cropanzano, 1991), gegen die Organisation gerichtetes Vergeltungsverhalten („organizational retaliation behavior“, z.B. Skarlicki & Folger, 1997), Beurteilung als „fair“ und Zufriedenheit mit Vorgesetzten (Greenberg, 1988; Tyler, 2000), und weitere.

<sup>21</sup> “Affective learning is an internalization of positive attitudes toward course content or subject matter and ranges from selective attention and emotional response to behavioral commitment and internalization of ideas (...) (it) drives students to learn more about the given topic and to use what they learn after finishing the course. In this way affective learning may influence behavior subsequent to the formal instruction...” (Chory-Assad, 2002, S.62).

<sup>22</sup> Für einen Überblick siehe Bobocel & Holmvall (2001)

Hong und Shull (2010) untersuchten in einer qualitativen Studie den Einfluss, den die Erreichbarkeit und Verfügbarkeit bzw. Zugänglichkeit von Dozierenden und Fakultätsangehörigen auf Studierenden des Ingenieurwesens haben. Dabei zeigte sich, dass Studierenden im Kontakt mit Fakultätsangehörigen insbesondere Aspekte interaktionaler Gerechtigkeit wichtig sind. Als besonders gravierend wurden offensichtliche Verletzungen interaktionaler Gerechtigkeit erlebt, so z.B. „if students did not understand the materials or asked questions in these classes, they all reported incidents of being humiliated and insulted by the professors“<sup>23</sup>. Entsprechende Verhaltensweisen erstreckten sich über Lehrveranstaltungen hinaus auch auf Flurgespräche und Sprechstunden. So erweckten Fakultätsangehörige „negative impressions of ‘just by the way they talk to you.’“, indem sie "give you an attitude when you ask them questions." Als Folge identifizieren die Autoren – gewissermaßen als Gegenstück von Bindungsverhalten interpretierbar – ein Vermeidungsverhalten seitens der Studierenden gegenüber betroffenen Personen: „As a result, students ‘don't want to go to them anymore““. Im Gegensatz dazu schilderten die Befragten das erwünschte Verhalten von Fakultätsangehörigen mit den Begriffen „enthusiastic, engaging, helpful, caring, human, sociable, relate, personal, prepared, listen, open, sensitive, fun, approachable, nice, and friendly.“ Auch wenn die Autoren, abgesehen von der Schilderung eines Einzelfalles, Gerechtigkeit nicht explizit als Kategorie aus den Interviews mit den Befragten extrahieren, wird durch die Nennungen die Überschneidung mit dem Konstrukt der interaktionalen Gerechtigkeit durch viele der genannten Verhaltenskomponenten evident.

#### **3.5.2.5. *Das Verhältnis zwischen prozeduraler und interaktionaler Gerechtigkeit***

Ob es sich bei prozeduraler Gerechtigkeit (PG) und interaktionaler Gerechtigkeit (IG) um zwei distinkte Konstrukte handelt, ist in der Literatur umstritten (z.B. Schminke, Ambrose & Cropanzano, 2000; Bobocel & Holmvall, 2001). Ein Grund mag darin zu sehen sein, dass es innerhalb des jeweiligen Konstruktes selbst unterschiedliche Auffassungen und Definitionen über die maßgeblichen Bestandteile gibt (vgl. z.B. die oben genannten Konzepte von Leventhal und Lind & Tyler). Ein weiterer Grund ist, dass die Konkretisierungen der Konstrukte oft sowohl den Prozess als auch deren Ausführung beinhalteten (Bies & Moag, 1896; Bobocel & Holmvall, 2001). Man stelle sich im Hochschulkontext folgendes Beispiel vor: Kann ein Prüfer einerseits Leventhals Verfahrenskomponente „Ethicality Rule“ einhalten, andererseits aber die

---

<sup>23</sup> Die Zitate wurden der elektronischen html-Version des Artikels (ohne Seitenangaben) entnommen

interaktionaler Gerechtigkeit nach Bies & Moag verletzt, indem er weder Respekt noch Höflichkeit zeigt? Hier zeigt sich, dass manche Gerechtigkeitsregeln für eine klare Trennung bereits theoretisch zu unscharf formuliert sind. Diese Problematik verschärft sich, wenn man die Dimensionen getrennt voneinander operationalisieren will. Greenberg (1990) forderte deshalb bereits vor 20 Jahren eine Integration der beiden Konstrukte, was manche Autoren auch umzusetzen versuchten. Tyler & Blader (2000, 2003) z.B. hoben in ihrem neueren „four-component-model of procedural justice“ die klassische Unterscheidung auf und integrieren die beiden Aspekte in ein einziges Konstrukt prozeduraler Gerechtigkeit<sup>24</sup>. Entgegen der Integrationsforderungen driftete die Forschung jedoch eher auseinander (Bobocel & Holmvall, 2001). Einige Befunde sprechen für die Nützlichkeit der mittlerweile klassischen Dreiteilung. Sheppard & Lewicki (1987) fanden, dass Manager den Prozess von der Ausführung unterscheiden, wenn sie nach Fairness beurteilen. Cobb, Vest & Hills (1997) fanden in ihrer Untersuchung, dass es Arbeitern wichtiger ist, wer und wie Prozeduren ausgeführt werden, als wie genau die formalen Regeln gestaltet waren. Andere Autoren kommen sogar zu dem Ergebnis, dass eine Unterscheidung in vier Aspekte (distributive, prozedurale, interaktionale und informationale<sup>25</sup> Gerechtigkeit) die sinnvollste Lösung darstelle (Colquitt, 2001; Colquitt, Colon, Wesson, Porter & Ng, 2001). Bobocel und Holmvall (2001) finden nach konzeptionellen und theoretischen Überlegungen sowie Vergleichen empirischer Operationalisierungsversuche, dass es Argumente für und wider die Unterscheidung der beiden Konstrukte (PG und IG) gibt. Zur besseren Vergleichbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit der weitgehend etablierten Dreiteilung in distributive, prozedurale und interaktionale Gerechtigkeit gefolgt.

### **3.5.2.6. Weitere Merkmale prozeduraler und interaktionaler Gerechtigkeit**

Alternativ zu den bereits vorgestellten Merkmalen prozeduraler und interaktionaler Gerechtigkeit wurden auch zusätzliche bzw. alternative Merkmale empirisch untersucht. Da die differenzielle Zuordnung im Einzelfall nicht immer berichtet wurde, werden diese Merkmale für beide Dimensionen folgend gemeinsam berichtet, wobei keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird.

<sup>24</sup> Sie unterscheiden innerhalb dessen allerdings nach den Aspekten *decision making vs. quality of treatment* einerseits und *formal vs. informal* andererseits, was zu einem Vier-Felder-Schema führt, das im Grunde auch wieder eine Feindifferenzierung einführt.

<sup>25</sup> Greenberg (1990, 1994) unterscheidet interpersonale Gerechtigkeit in *interpersonal treatment* und *informational justice*, wobei letztere sich in adäquaten Erklärungen für das Zustandekommen einer Entscheidung äußert.

Damit Organisationsmitglieder den Eindruck haben, Entscheidungen seien prinzipiell korrigierbar (Leventhal et.al. 1980), muss ihnen im Zweifelsfall tatsächlich ein Recht auf Einspruch zugestanden werden, wozu die Entscheider als *gesprächsbereit* und mit „*offenem Ohr*“ wahrgenommen werden müssen (Greenberg, 1986). Verantwortliche und Entscheidungsträger sollten den Eindruck vermitteln, *ihren Teil* zur Herbeiführung eines Ergebnisses *beigetragen* zu haben (*[not] doing one's share*, Mikula, 1993), und dass sie *Schlechtes* zu *vermeiden* suchten (Sheppard & Lewicki, 1987). Getroffene *Abmachungen* sollten *eingehalten* werden (*breaking agreements*, Mikula, 1993). Es sollte bei Entscheidungen der Eindruck von *Willkür*<sup>26</sup> vermieden werden (Greenberg, 1987; Mikula, 1993). Bierhoff (1992) weist darauf hin, dass, falls Betroffene bei Entscheidungsträgern eine *Selbstdarstellung als gerecht* registrieren und diese als manipulativ wahrnehmen, sich dies entgegen der vermeintlichen Absicht negativ auf die wahrgenommene Verfahrensgerechtigkeit auswirken kann. Verfahren sollten schlichtweg auch *vernünftig* (Sheppard & Lewicki, 1987) erscheinen. Die Wahrnehmung interaktionaler Ungerechtigkeit kann auch dadurch entstehen, dass Studierenden von Hochschulangehörigen in mündlichen Prüfungen das Gefühl vermittelt wird, sie *für dumm zu halten* (König, 2005). Verschiedene Ergebnisse zeigen, dass die Möglichkeit zu erfahren, wie eine Entscheidung zustande gekommen ist, sich positiv auf die Wahrnehmung interaktionaler Gerechtigkeit auswirkt (z.B. Lupfer, Weeks, Doan & Houston, 2000). Das ist selbst dann der Fall, wenn der Ausgang für die Betroffenen negativ war (Bies & Shapiro, 1987) oder die Erklärung erst als *nachträgliche Rechtfertigung* gegeben wird<sup>27</sup>. Entscheidend ist neben dem Umstand, dass eine *Erklärung subjektiv wahrgenommen* wird<sup>28</sup> auch, dass sie für *angemessen* (Greenberg, 1994) befunden wird. Betroffene erheben mitunter einen Anspruch auf *rasche Rückmeldung* und *kontinuierliches Feedback* (Sheppard & Lewicki 1987). Eine *angenehme* und *offene Atmosphäre* sollte ebenfalls förderlich für die Wahrnehmung interaktionaler Gerechtigkeit sein (Bijlsma & van de Bunt, 2003). Positiv begünstigt werden könnte dies, wenn *Rücksicht auf die emotionale Situation* der Betroffenen genommen wird (Mikula, 1993; Greenberg, 1994 [*soziale Sensibilität der Entscheidungsträger*]). Sie sollten sich bei *Schwierigkeiten nicht im Stich gelassen* fühlen (*letting someone down*, Mikula, 1993). Negativ auf die Atmosphäre sollte sich die Wahrnehmung von *Machtausübung* auswirken (Mikula, 1993). Paulsel et.al. (2005)

<sup>26</sup> Greenberg (1987) vermutet, dass der Effekt von Willkür sich darauf gründet, dass er solche Verfahren inkonsistent macht, hier zeigt sich also eine Nähe zu Leventhals consistency rule.

<sup>27</sup> Diese kann als *casual account* entsprechende Attributionen fördern (Moorman, 1991).

<sup>28</sup> Gollwitzer et. al. (2001) fanden, dass die subjektive Wahrnehmung einzelner Komponenten von Erklärungen und Entschuldigungen stärkere Effekte auf Opferreaktionen hat als deren objektives Vorhandensein.

konnten im Unterrichtskontext einen Effekt des Einsatzes unterschiedlicher Arten von Machtgebrauch auf interaktionale Gerechtigkeit<sup>29</sup> empirisch belegen. Während neben Leventhals (1980) Konsistenzregel der Verfahrensgerechtigkeit auch nach Folger & Cropanzano (1998) eine *korrekte* Einhaltung und *Umsetzung der formalen Prozedur* und ein *Handeln nach den vorher festgelegten Regeln* (Cobb & Frey, 1996) bedeutsam ist, finden andere Autoren positive Einflüsse einer *flexiblen Behandlung von Betroffenen* in dem Sinne, dass Ausnahmen von allgemeinen Verfahrensregeln gemacht werden (dürfen) und *Verfahren flexibel gehandhabt* werden (Sheppard & Lewicki 1987).

### 3.6. Fazit für den Untersuchungskontext

Auch Studierende erhalten Outcomes in Form von Noten sowie verschiedener Ressourcen, die sie für erfolgreiches Studieren benötigen, und die als mehr oder minder gerecht verteilt bzw. den eigenen legitimen Ansprüchen entsprechend wahrgenommen werden können. Die Verfahren, die zu Noten und Entscheidungen über Ressourcen-Zuteilung führen, können dabei ebenfalls als mehr oder weniger gerecht wahrgenommen werden. Studierenden können Mitspracherechte eingeräumt oder sie umgangen werden, Entscheidungen können transparent gemacht und sie rechtzeitig darüber informiert werden oder nicht etc., und auch Interaktionen mit Studierenden seitens Dozierenden und nicht-lehrendem Hochschulpersonal können durch ein mehr oder weniger hohes Ausmaß an solchen Merkmalen, die als interaktional gerechtes Verhalten skizziert wurden, gekennzeichnet sein. Mithin stellt auch der Hochschulkontext ein Anwendungsfeld organisationaler Gerechtigkeit dar, in dem sich die bekannten Dimensionen unterscheiden lassen, und in dem bewährte Konstrukte organisationaler Gerechtigkeit als konzeptuelle Basis eingesetzt werden können.

---

<sup>29</sup> dort als prozedurale Gerechtigkeit bezeichnet



## 4. Hochschulbindung

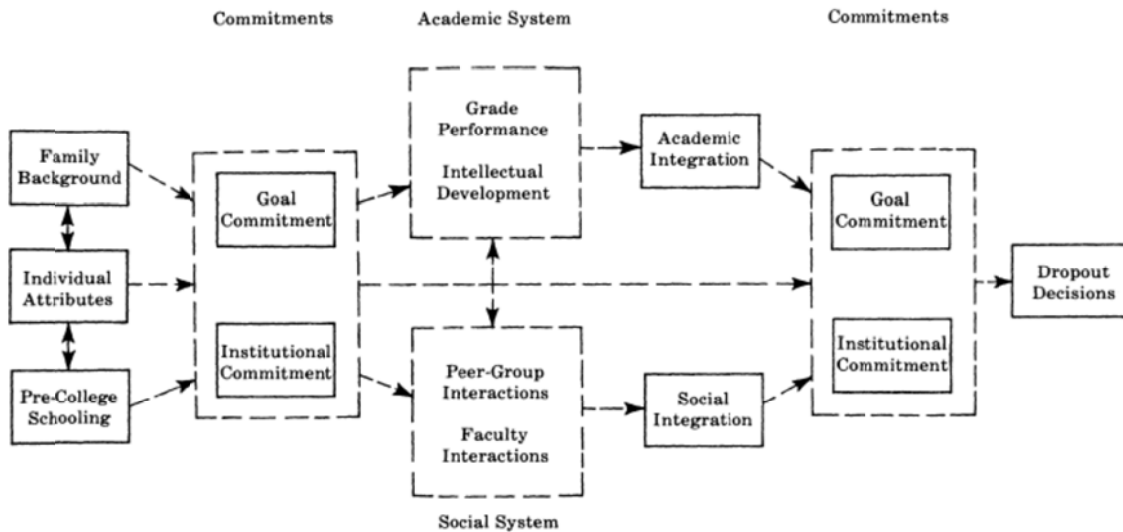
### 4.1. Hochschulbindung als Gegenteil von Studienabbruch

Damit Studierende überhaupt Gegenstand der Untersuchung von Alumnibindung im Sinne dieser Arbeit sein können, müssen sie zunächst ihr Studium beenden. Faktoren, die während des Studiums eine Bindung bis hin zur Examinierung begünstigen, d.h. Studienabbruch verringern, könnten auch über die Studienzeit hinaus eine Wirkung entfalten. Tinto (1975) entwickelte im Rahmen seiner Forschung zum vorzeitigen Verlassen einer Bildungsinstitution ein Modell, das bis heute als das einflussreichste Modell zum Studienabbruch (*Dropout*) im anglo-amerikanischen Raum gilt, und nachfolgend vorgestellt wird. Als Dropout gilt in Anlehnung an Spady (1970) dabei nicht nur die endgültige Aufgabe von Studienabsichten, sondern auch der Wechsel an eine andere Hochschule, d.h. zur Definition von Studienabbruch wird die Perspektive der vom Dropout betroffenen Hochschule eingenommen. Umgekehrt bezeichnet *Student Retention* das „Behalten“ eingeschriebener Studierender.

#### 4.1.1. Das Student-Retention-Modell von Tinto (1975)

Tinto (1975) erklärt die Entscheidung von Studierenden, ihr Studium an einer konkreten Hochschule abzubrechen, als primär durch zwei verschiedene Formen von Commitment beeinflusst (vgl. Abb. 3): Zum einen durch *Goal Commitment*, d.h. der Verpflichtung gegenüber den eigenen Zielen, und zum anderen durch *Institutional Commitment*, verstanden als eine innere Bindung des Studierenden an eine Hochschule, verursacht durch „any specific institutional components which predispose him toward attending one institution (or type of institution) rather than another“ (Tinto, 1975, S.93). Später erweiterte Tinto (1993) sein ursprüngliches Modell um die Variable des *externen Commitments*, das sich auf Selbstverpflichtungen des Studierenden zu Bindungsfoci außerhalb der Hochschule bezieht, die sich negativ auf das dropoutrelevante institutionelle Commitment auswirken sollen. Die Formen des Commitments gelten als bereits vor Eintritt in die jeweilige Hochschule, abhängig von familiärem Hintergrund, individuellen personbezogenen Merkmalen, sowie bisherigen Schulerfahrungen zu einem gewissen Ausmaß als vorhanden. Sie unterliegen während des Studienverlaufes dann einer dynamischer Veränderung, die primär von akademischen und sozialen Integrationsprozessen an der Hochschule bestimmt wird. *Akademische Integration* wird als primär durch die akademische Leistung und die intellektuelle Entwicklung beeinflusst gesehen, während *soziale Integration* ins

Hochschulsystem dem Einfluss der Interaktionen mit Peers und Fakultätsangehörigen unterliege.



**Abbildung 3: Das Student Retention Modell von Tinto (1975; S. 95)**

Tinto modelliert damit im Grunde einen Entscheidungsprozess von Studierenden. Brower (1992) kritisiert entsprechend, dass das Modell vor allem Anpassungsleistungen seitens der Studierenden verlangt, während die Hochschule mehr oder weniger als gegebene Größe angesehen wird, von der keine Änderungen erwartet werden. Langer et al. (2001) bemängeln das Fehlen von Lehrqualität als expliziter und als wesentlich erachteter Einflussgröße.

#### 4.1.2. Fazit für den Untersuchungskontext

Obwohl Tintos Modell für das US-amerikanische Hochschulsystem einflussreich und empirisch bewährt ist, gilt es bereits im Rahmen seiner eigentlich intendierten Anwendung, d.h. der Vorhersage von Studienabbruchsverhalten, als nur eingeschränkt auf das deutsche Hochschulsystem übertragbar (Gesck, 2001). Hinsichtlich einer möglichen Anwendung des Modells auf *Alumni*bindung kommt weiter einschränkend hinzu, dass das Modell sich ausschließlich auf das Verlassen der Hochschule *während der Studienzeit* bezieht, und daher Hochschulbindung entsprechend mit einem Verbleib an der entsprechenden Hochschule bis zum Examen gleichgesetzt wird. Während Tintos Modell zufolge Absolventen bereits als bis zum maximal möglichen Zeitpunkt der Examinierung „gebunden“ gelten, interessieren hier die Unterschiede im Ausmaß der Bindung nach eben diesem Zeitpunkt. Für die vorliegende Arbeit ist dieser

Ansatz jedoch insoweit bedeutsam, als dass er auf die besondere Rolle der *Integration von Studierenden ins soziale und akademische Leben* hinweist. Zumindest für den Zeitraum des Studiums haben diese sich empirisch auch in Langzeitstudien als bedeutsamer Prädiktor für Studierendenbindung erwiesen (Choy, 2002). Eine Studie von Zick (2002) bietet für den schulischen Kontext einen Hinweis für die Wirkung von Integration als ein über den formell notwendigen Kontakt hinausgehendes Maß gemeinsamer Aktivität auf eine schulische Bindungsvariable: Im Rahmen einer erlebnispädagogischen Maßnahme (gemeinsam ein Kanu zu Wasser bringen und über eine bestimmte Strecke steuern) stieg das Commitment zur Schule bei den teilnehmenden Schülern von der Prä- zur Post-Messung, während es bei einer Kontrollgruppe sogar sank. Die Teilnehmer berichteten darüber hinaus in größerem Ausmaß als die Nicht-Teilnehmer, gerne in die Klasse zu gehen und diese für besser zu halten als andere Klassen.

Falls soziale und akademische Integration auch in Deutschland mit der Abschlussquote zusammenhänge, wäre allerdings mit einer geringeren Varianz der Variablen unter den Verbleibenden, d.h. den späteren Alumni zu rechnen. Gesk (2001) findet im Rahmen einer Studie an verschiedenen pädagogischen Hochschulen, dass die meisten Studienabbrüche bereits während des Grundstudiums erfolgen. Als subjektive Gründe werden primär eine falsche Studien- und Berufswahl angegeben. Während des Studienverlaufs konnte die Autorin eine geringe soziale und akademische Integration in die Hochschule, sowie eine geringe Identifizierung mit dem Studiengang als Prädiktoren für einen Studienabbruch identifizieren. Insofern ist möglich, dass sich ein unterschiedliches Ausmaß an Integration auch während der Zeit des zweiten Studienabschnittes auf eine emotionale Verbundenheit zur eigenen Hochschule auswirken könnte.

## **4.2. Hochschulbindung als Kundenbindung**

### **4.2.1. Die Hochschule als Dienstleister**

Vor dem Hintergrund der angespannten Lage öffentlicher Haushalte und daraus resultierender Reformbemühungen schildern Langer et al. (2001), dass sich immer mehr Hochschulen als Dienstleister mit entsprechenden Lehr- und Forschungsleistungen verstehen. Daher rücken Gesellschaft, Unternehmen, Studierende und Alumni als Nachfrager ins Zentrum des Hochschulmanagements, auf deren Bedürfnisse Hochschulen eingehen müssen. Das Management von Hochschulbindung rückt dabei spezifisch die Stakeholder der Alumni und der

Studierenden in den Mittelpunkt, die als „Kapital der Hochschule“ (ebd., S. 2) gesehen werden. Insbesondere Alumni eröffnen Hochschulen über die Studienzeit hinaus attraktive Kooperations- und Finanzierungsmöglichkeiten. Daher sei es vorrangige Aufgabe von Hochschulmarketing, diese zu binden, allerdings ohne die Freiheit der Studierenden einzuschränken (Langer et al., 2001). Dienstleistungen lassen sich über verschiedene Merkmale beschreiben, von denen den Autoren zufolge drei zur Begründung der häufig geäußerten Forderung, Hochschulen zu einem Dienstleister aus- oder umzubauen, herangezogen werden können (Langer et al., 2001):

1. *Dienstleistungen sind immateriell:* Forschung (als Produktion von Wissens- und Erkenntnisfortschritt) und Lehre (Produktion von Bildung) sind, abgesehen von z.B. Berichten und Artikeln, als Dienstleistungsprodukt nicht greifbar.
2. *Dienstleistungen haben einen hohen Anteil an Erfahrungs- und Vertrauensqualitäten:* Ihre Qualität ist daher i.d.R. a priori nicht messbar. So können Studierende erst gegen Ende oder nach dem Studium dessen Qualität mehr oder weniger vollständig beurteilen und müssen der Hochschule bis dahin vertrauen, die richtigen Inhalte, Fähigkeiten etc. zu vermitteln.
3. *Dienstleistungen benötigen zu ihrer Produktion einen „externen Faktor“:* Studierende sind an der Produktion des Gutes Bildung (z.B. durch aktive Mitarbeit in Seminaren) und Forschung beteiligt (z.B. als wissenschaftliche Hilfskräfte an Lehrstühlen, aber auch durch eigene Seminar- und Abschlussarbeiten) und bestimmen dessen Qualität maßgeblich mit. Daher können Hochschulen Studienanfänger auch nur dann zu Absolventen weiterbilden, wenn diese ein Minimum entsprechender Vorbildung und Fähigkeiten mitbringen.

Eine reine Ausrichtung an Kundenwünschen im engeren Sinne (d.h. insbesondere seitens Studierenden und Drittmittelgebern) werde zwar durch gesellschaftliche Forderungen seitens Politik und Arbeitgebern durch die Schaffung eines Bildungsauftrages als Rahmgebung eingeschränkt. Diese Einschränkungen stehen den Autoren zufolge aber der Interpretation von Hochschulen als Dienstleister nicht entgegen, wenngleich sie bei der Entwicklung von Managementkonzepten zu berücksichtigen seien. Im Fokus stehen vor allem zwei Arten von Dienstleistungen, die hinsichtlich ihrer Qualität von Studierenden beurteilt werden und entsprechendes „Kundenverhalten“ nach sich ziehen können. An erster Stelle ist die *universitäre Lehre* zu nennen, die dem „Erwerb“ einer Ausbildung und der Erlangung eines Hochschulabschlusses dient. Daneben rücken zunehmend auch weitere *hochschulseitige Service-*

*Angebote* in den Fokus: Fachliche und nicht-fachliche Beratungs- und Betreuungsangebote (z.B. Fachstudienberatung, Beratung zu Auslandsaufenthalten, Betreuung bei Studierenden- und Immatrikulationsangelegenheiten), die Betreuung von Studierenden außerhalb von Lehrveranstaltungen (z.B. im Rahmen von Haus- oder Abschlussarbeiten), sowie die Infrastruktur der Hochschule (z.B. Bibliothek, Räumlichkeiten, Computer-Ausstattung) werden aus dieser Perspektive als Dienstleistung verstanden.

Der häufig vernehmbare Vergleich von Studierenden mit Kunden impliziert eine Geschäftsbeziehung, auf deren anderer Seite die Hochschule als Dienstleister steht. Diese Gleichsetzung ist keine Gegebenheit, sondern bereits eine die Auswahl einer theoretischen Perspektive bzw. Metapher. Diese bietet die Möglichkeit, das Verhältnis zwischen Hochschule und Studierenden bzw. späteren Alumni im Lichte betriebswirtschaftlicher Konzepte der Kundenbindung zu betrachten. Angesichts angespannter öffentlicher Haushalte scheint die Betonung einer ökonomischen Betrachtungsweise auch nahezuliegen. Allerdings ist diese Sichtweise nicht ganz unproblematisch, wird sie doch der Beziehung zwischen Studierenden und der Hochschule nicht nur in wenigen Ausschnitten gerecht, die hier einen bedeutsamen und prägenden Lebensabschnitt verbringen. Sie blendet andere wichtige Aspekte aus, so z.B. den staatlichen Bildungsauftrag, welcher der Hochschule einen „hoheitlichen“ Aspekt verleiht. Dieser wird auch gegenüber Studierenden kommuniziert, die etwa verbeamteten Dozierenden begenen, mit Prüfungsämtern zu tun haben, Staatsexamina als Abschlüsse kennen etc.. Im Zusammenhang damit könnte man fragen, inwieweit Studierenden *sich selbst* als Kunden sehen und ihr Verhältnis zur Hochschule im Sinne eines Dienstleistungsverhältnisses<sup>30</sup> auffassen. Eine solche Frage lässt sich nicht rein konzeptuell klären, sondern sollte auch empirisch adressiert werden und wird daher als explorative Frage im Rahmen der empirischen Erhebung berücksichtigt.

#### 4.2.2. Das Hochschulbindung-Modell von Langer et al. (2001)

Das am Centrum für Hochschulentwicklung in Hannover (CHE) von Langer, et al. (2001) entwickelte Hochschulbindung-Modell kann als Pionierarbeit im Bereich Hochschulbindung für das deutsche bzw. vergleichbare europäische Hochschulsystem angesehen werden. Während sich bis heute deutschsprachige Absolventenstudien entweder vorrangig deskriptiv nur auf einzelne Hochschulen beschränken (z.B. IKP, 2003; Krempkow & Pastohr, 2003), oder im Falle groß angelegter Untersuchungen auf

---

<sup>30</sup> im Gegensatz z.B. zu einem öffentlich-rechtlichen Verhältnis („fürsorglicher Staat – Bürger“)

multivariate Analysen verzichten (z.B. Oesterling, C. & Boll, T., 2007; Boll, Neßler, Oestreicher & Strübig, 2009), ist das Modell von Langer et al. (2001) nach Kenntnis des Autors das bislang einzige elaborierte, theoretisch-deduktiv gewonnene Modell der Hochschulbindung, das an einer größeren hochschulübergreifenden Stichprobe entwickelt und getestet wurde. Daher soll es folgend ausführlicher vorgestellt werden.

Langer et al. (2001) verknüpfen aus Kundenbindungsperspektive das Student-Retention-Modell von Tinto (1975; 1993) mit dem Relationship Quality Modell von Henning-Thurau und Klee (1997) zu einem integrativen Kausalmodell der Hochschulbindung. Sie betrachten die Aufrechterhaltung einer auch für Hochschulen nutzbringenden Beziehung zu ihren Absolventen dabei aus der Perspektive des Relationship Marketing. Relationship Marketing bezeichnet nach Morgan und Hunt (1994) "all marketing activities directed toward establishing, developing, and maintaining successful relational exchanges" (S. 22). Während man zunächst davon ausging, dass Kundenzufriedenheit die zentrale Determinante von Kundenbindung (customer retention) darstellt, zeigten verschiedene Untersuchungen, dass eine direkte Beziehung zwischen den beiden Konstrukten nur schwach oder gar nicht existent ist (Henning-Thurau und Klee, 1997). Im Relationship Quality Modell wird daher Kundenzufriedenheit als distale Antezedenz angesehen, die nur einen über Beziehungsqualität mediierten Einfluss auf Kundenbindung ausübt. Der Grund dafür wird im überwiegend emotionalen und daher wenig zeitstabilen Charakter von Zufriedenheitsurteilen gesehen, die sich auf diverse einzelne Transaktionen und deren Folgen beziehen, während Qualitätswahrnehmungen einen kognitiv dominierten und stabilen Charakter aufweisen, in dem sich die Gesamtheit der bisherigen Eindrücke und Erfahrungen eines Konsumenten bezüglich des infragestehenden Produktes bzw. der Dienstleistung summativ niederschlägt (Klee & Hennig, 1996, zit. nach Hennig-Thurau et al., 1999). So fanden Boll et al. (2009) im Rahmen einer groß angelegten Absolventenstudie in Rheinland-Pfalz auch keine Bestätigung dafür, dass retrospektiv mit ihrem Studium *zufriedene* Absolventen höhere Bindungsabsichten (Kontakthalte-Wunsch) haben.

Im Rahmen einer qualitativen Vorstudie zum Thema Studienabbruch (Hansen & Langer, 1998, zitiert nach Langer et al., 2001) kamen Langer et al. (2001) zum Schluss, dass dieser nur Teil einer umfassenderen Problemlage der Distanz von Studierenden zur Hochschule sei, da auch viele Absolventen, ähnlich wie Studienabbrecher, sämtliche Kontakte zur Alma Mater abbrechen. Vor diesem Hintergrund verstehen die Autoren *Hochschulbindung* grundsätzlich als ein Konstrukt, das sowohl Studierende, als auch Alumni, als auch Hochschulwechsler und -abbrecher als Bindungssubjekte umfasst. Bei Hochschulbindung handele es sich „nicht um eine Aktivität der

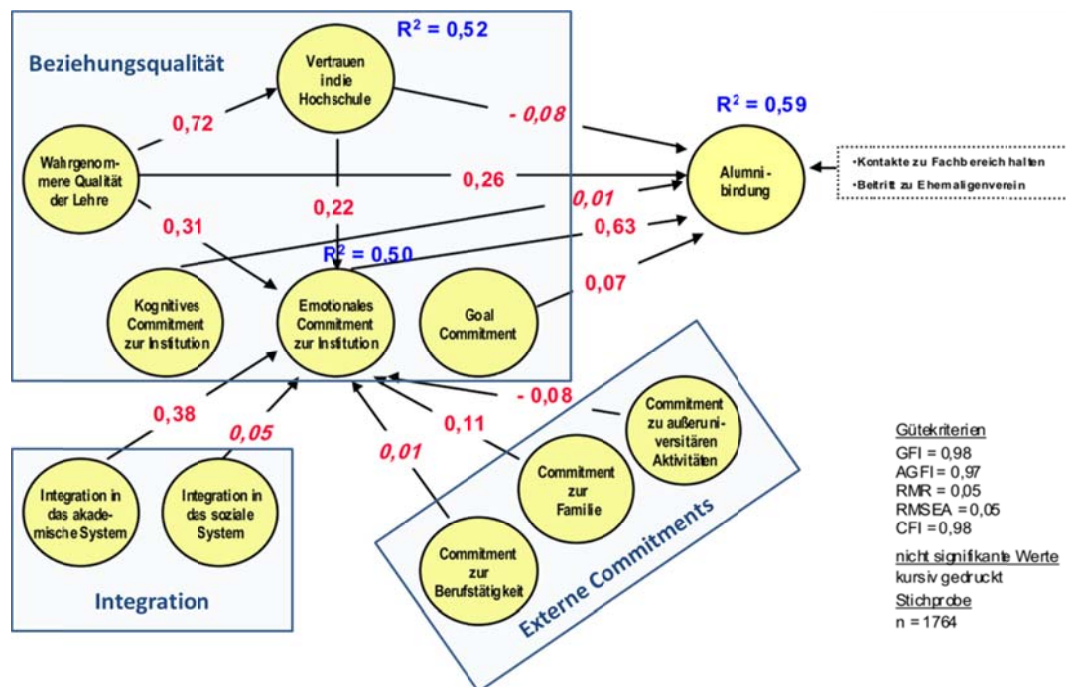
Hochschule, sondern um das Ergebnis von deren Bindungsaktivitäten“ (S. 21). Von diesem breiten, verschiedene Bindungssubjekte umfassenden Begriff unterscheiden die Autoren den Begriff der *Alumnibindung* im engeren Sinne, der sich spezifisch der Gruppe der Absolventen bezieht. Beide Begriffe stützen sich auf den gleichen theoretischen Hintergrund, werden aber nicht explizit definiert. Alumnibindung wird durch die beiden Items „*Ich bin sehr daran interessiert, auch zukünftig Kontakte zu ‚meinem‘ Fachbereich zu pflegen*“ und „*Einem Ehemaligenverein an meiner ehemaligen Hochschule bzw. Fachbereich würde ich beitreten*“ operationalisiert, beschränkt sich also im Gegensatz zur Tradition der sozialpsychologischen Terminologie auf die konative Komponente des Bindungsbegriffes. Alumnibindung wird, entsprechend dem von Langer et al. (2001) adaptierten Relationship Quality Modell von Hennig-Thurau und Klee (1997), direkt durch das Dachkonstrukt der *Beziehungsqualität* vorhergesagt, das sich aus drei Komponenten zusammensetzt:

1. *Wahrgenommene Lehrqualität*, operationalisiert über sieben Items (Likert-skalierte Gesamturteile) für die Bereiche Ausbildung, Kompetenz des Lehrpersonals, Infrastruktur der Hochschule, Lehrangebot des Faches, Betreuung durch das Lehrpersonal, Prüfungen, sowie Dienstleistungsangebot<sup>31</sup>.
2. *Vertrauen*, definiert als „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“ (S.23). Vertrauen manifestiert sich auf Seiten der Hochschule „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“ (S.23).
3. *Commitment*, innerhalb dessen sich drei Formen unterscheiden lassen:
  - a) Bei *Goal Commitment* (Einzelitem: „*Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, dann erreiche ich das auch.*“) liegt der Bindungsfocus auf den eigenen Zielen des Studierenden.
  - b) *Kognitives Commitment* stellt als „kalte“, auf rationalen Überlegungen beruhende Form der Bindung eine „mehr oder minder durch die Umstände begründete Verpflichtung des Studierenden gegenüber der Institution“ (S.24) dar (Einzelitem: „*Ich konnte nur hier mein Studium entsprechend meinen Präferenzen gestalten.*“).
  - c) *Emotionales Commitment* bezeichnet eine auf Emotionen beruhende, freiwillige (Selbst-) Verpflichtung gegenüber einem als wichtig angesehenen Bezugsobjekt, hinsichtlich dessen

<sup>31</sup> Der Begriff „wahrgenommene Lehrqualität“ scheint insofern unglücklich gewählt, als dass eine Breite Palette hochschulseitiger Leistungen gemeint ist. In ihrer Gesamtheit lassen sich auch als hochschulseitig zur Verfügung gestellte Ressourcen interpretieren, was der in der vorliegenden Dissertation gewählten Terminologie besser entspricht.

der Wunsch nach einer längerfristig andauernden Beziehung besteht. Es wurde über je zwei Items für die Ebene der Hochschule als Ganzes und die Ebene des Fachbereichs operationalisiert („Ich fühlte mich meiner Hochschule (meinem Fachbereich) eng verbunden“ und „Ich war damals stolz, an meiner Hochschule (an meinen Fachbereich) zu studieren.“).

Eine zentrale Bedeutung im Modell kommt dem *emotionalen Commitment* zu, das von zwei Variablengruppen beeinflusst gesehen wird: *Externe Commitments* bezeichnen die (Selbst-) Verpflichtung gegenüber außeruniversitären Bindungsobjekten (Berufstätigkeit, Familie, Hobbies), die in Konkurrenz zum Bindungsfocus Hochschule stehen und so die Entstehung emotionaler Bindung inhibieren sollen. Die *Integration von Studierenden* hingegen soll sich positiv auswirken. *Akademische* Integration operationalisieren die Autoren über drei Items zur regelmäßigen Teilnahme an zusätzlichen Veranstaltungen der Hochschule, an einer eigeninitiierten studentischen Arbeitsgruppe, sowie dem regelmäßige Engagement in universitären Gremien. *Soziale* Integration bezeichnet eine über extracurriculare Aktivitäten und Peer-Group-Interaktionen realisierte Integration in das soziale System der Hochschule, operationalisiert über drei Items zur regelmäßigen Teilnahme an Freizeitaktivitäten der Hochschule, intensivem Kontakt zu Kommilitonen, sowie gemeinsamen Unternehmungen mit diesen außerhalb der Hochschule. Abbildung 4 veranschaulicht die im Modell postulierten Kausalbeziehungen.



**Abbildung 4: Empirisches Modell der Alumnibindung von Langer et al. (2001, S.62) (modifizierte Darstellung)**



Zur Überprüfung des Modells<sup>32</sup> schrieben die Autoren 8000 Exmatrikulierte an sieben norddeutschen Hochschulen an, bei einem Rücklauf von 1781 Fragebögen. Zu beachten ist, dass davon nur 80% mit Examen Exmatrikulierte darstellen, 10% echte Studienabbrecher und 10% Hochschulwechsler, da für das berichtete empirische Modell alle rücklaufenden Fragebögen ungeachtet des Grundes für die Exmatrikulation mit in die Auswertung gingen. Bei der kausalanalytischen Modellprüfung (vgl. Abbildung 4 für die Pfadkoeffizienten) erwies sich insbesondere das emotionale Commitment erwartungsgemäß als bedeutsamster Prädiktor für Hochschulbindung, gefolgt von der wahrgenommenen Lehrqualität. Vertrauen wirkte sich erwartungskonträr nicht positiv auf Hochschulbindung aus. Ein Zusammenhang mit kognitivem Commitment blieb aus. Emotionales Commitment wurde insbesondere durch die Integration ins akademische System beeinflusst. Abgesehen von einem leicht negativen Koeffizienten für außeruniversitäre Aktivitäten konnte die Hypothese, dass externe Commitments sich negativ auf die Verbundenheit zur Hochschule auswirken, nicht bestätigt werden. Commitment zur Familie hatte hypothesenkonträr sogar einen signifikant positiven Einfluss auf emotionales Commitment.

#### **4.2.3. Fazit für den Untersuchungskontext**

Ein wichtiger Beitrag des aus Kundenbindungsperspektive formulierten Modells von Langer et al. (2001) liegt darin, neben der im engeren Sinne Lehrqualität auch die Bedeutsamkeit anderer Service-Leistungen der Hochschule hervorzuheben. Dabei entfaltet ein breit angelegtes Konzept „wahrgenommener Lehrqualität“, das verschiedenartige Dienstleistungsaspekte an Hochschulen umfasst, eine hohe prädiktive Kraft zur Vorhersage sowohl von emotionaler Verbundenheit zur Hochschule, als auch von Alumniverhalten bzw. –absichten. Emotionales Commitment wird bei Langer et al. (2001) als Bestandteil und Indikator von Beziehungsqualität konzeptualisiert. In der organisationspsychologischen Literatur hingegen wird Commitment als Folge dieser verstanden. So haben sich Indikatoren verschiedener Facetten von Beziehungsqualität Variablen als erfolgreiche Prädiktoren affektiven Commitments herausgestellt, so z.B. Leader Consideration, Leader Communication, organisationale Unterstützung, prozedurale und interaktionale Gerechtigkeit,

---

<sup>32</sup> Die folgende Darstellung beschränkt sich ausschließlich auf den für die vorliegende Dissertation relevanten Modelltest zur Vorhersage von *Alumni*bindung. Für weitere Ergebnisse (z.B. zur Hochschulbindung i.S. des Verbleibs von Studierenden bis zur Examinierung) sei auf den Originaltext verwiesen.

partizipativer Führungsstil, etc. (Mathieu and Zajac, 1990; Meyer, Stanley, Herscovitch, & Topolnytsky, 2002).

Die Autoren überprüften das Modell im Rahmen einer Querschnittsstudie. Demnach wurden, abgesehen von der aktuellen Hochschulbindung, alle Variablen *retrospektiv* und *postgraduiert* erfasst. Fraglich ist, ob der für Qualitätsurteile anzunehmende stabile Charakter (Hennig-Thurau et al., 1999) auch für alle anderen Prädiktoren gilt, die sich auf Erfahrungen während der Studienzeit beziehen. Bei der rückblickenden Rekonstruktion der Erfahrung aus einer neuen und völlig anderen Lebenssituation heraus sind Urteilsverzerrungen (Stereotype, Dissonanzreduktion, Rechtfertigungstendenzen, etc.) nur schwer auszuschließen. Dies ist bei der schlussfolgernden Empfehlung der Autoren, Bindungsmanagement bereits bei Studierenden anzusetzen, zu bedenken – schließlich können Hochschulen konkreten Interventionsbedarf bei einer *aktuellen* Studierenden-Kohorte nur anhand von Daten ebendieser Studierender diagnostizieren. Diese könnten allerdings anders antworten, als sie es als spätere Alumni retrospektiv tun würden. Daher sollen in der vorliegenden Untersuchung solche Urteile, die sich auf die Hochschulzeit beziehen, auch während dieser erhoben werden.

### **4.3. Hochschulbindung als organisationale Bindung**

Identifikation mit und die Verbindung zu Gruppen und Organisationen spielt im Leben von Menschen eine entscheidende Rolle. Menschen gehören ihr Leben lang Organisationen an. Nach der Geburt, meist in der Organisation Krankenhaus, durchlaufen sie zunächst, neben der Mitgliedschaft in Musik-, Sportverein oder anderen Freizeitorganisationen, Kindergarten und Schule(n) als weitere Organisationen. Später gehören sie – teils nach Durchlaufen der Organisation Universität – in den meisten Fällen für längere Zeit einer Organisation an, um in dieser ihren Lebenserwerb zu sichern (van Dick, 2004). Da auch Hochschulen solche Organisationen sind, bietet es sich an, für eine Konzeptualisierung von Hochschulbindung auf etablierte organisationspsychologische Konstrukte zurückzugreifen, welche die Bindung zwischen Organisationen und ihren Mitgliedern beschreiben. Dies sind vor allem organisationales Commitment (Abschnitt 4.3.1.) und organisationale Identifikation (Abschnitt 4.3.2.), deren konzeptuelle Überlappung bzw. Distinktheit umstritten ist (Abschnitt 4.3.3.).

### 4.3.1. Organisationales Commitment

Der Begriff des Commitments wird in der Psychologie allgemein als eine Entscheidung oder Kognition verstanden, welche ein Individuum an eine bestimmte Verhaltensdisposition bindet (Eagly & Chaiken, 1993). Auch außerhalb des organisationalen Kontextes wurden in der sozialpsychologischen Forschung bereichsspezifische Commitment-Konstrukte entwickelt, die sich z.B. auf das Commitment gegenüber dem eigenen Partner (Frank & Brandstätter, 2002), gegenüber persönlichen Zielen (Locke, Latham & Erez, 1988), oder in bezug auf das Festhalten an einer Handlungsrichtung mit fraglichem Erfolg nach getroffener Entscheidung (Staw, 1976) beziehen. *Organisationales Commitment* beschreibt, inwieweit sich Menschen ihrer Organisation oder Teilen der Organisationen (z.B. der Abteilung oder Arbeitsgruppe) zugehörig und verbunden fühlen (van Dick, 2004). Dieses Gefühl wird als wichtige Voraussetzung für individuelle Leistungsbereitschaft und vor allem die Bereitschaft, dem Unternehmen „treu“ zu bleiben, gesehen. Die Bindung kann durch ein hohes Maß an Verbindlichkeit und Loyalität, aber auch durch Gleichgültigkeit und Distanz geprägt sein.

In den letzten Jahrzehnten ist dem Konzept sowohl von Seiten der Forschung als auch der Praxis viel Aufmerksamkeit und Interesse entgegen gebracht worden, was zum einen auf die vermuteten Zusammenhänge mit diversen wünschenswerten Variablen wie Zufriedenheit, Motivation, Leistung, oder Extra-Rollenverhalten zurückzuführen ist. Nach Six und Felfe (2004) steht im Vordergrund der vielen Untersuchungen zu organisationalem Commitment meist das Interesse, dessen Rolle als Prädiktor für Fluktuation zu untersuchen. So ist allen nach Meyer, Allen und Smith (1993) auch die Annahme gemeinsam, dass Personen mit einer hohen Ausprägung von organisationalem Commitment danach streben, lange in der entsprechenden Organisation zu verbleiben. Die weitaus meisten Autoren würden auch zustimmen, dass organisationales Commitment ganz allgemein als die psychologische Verbundenheit eines Mitarbeiters mit einer Organisation definiert werden kann.

Keine Einigkeit besteht dagegen hinsichtlich dessen, wie sich dieser psychologische Zustand der Verbundenheit beschreiben und wie sich dessen Entstehung erklären lässt. Denn mit der Vielfalt der Untersuchungen gingen auch unterschiedliche konzeptuelle Differenzierungen einher, die zu verschiedenen Definitionen, Erklärungen und Messinstrumenten führten. Damit zusammenhängend fanden sich uneinheitliche bis teils widersprüchliche empirische Zusammenhänge mit anderen Variablen. Mowday, Porter und Steers fanden bereits 1982 zehn verschiedene

Definitionen von Commitment, die zu solchen Uneinheitlichkeiten beitragen. Diese ließen sich grob zwei Kategorien einteilen: Ansätze zum *einstellungsbezogenen* („*attitudinal*“) *Commitment* fokussieren „the process by which people come to think about their relationship with the organization“ (Mowday et al., 1982, S. 26), d.h. die zunehmende innere Verbundenheit oder Identifikation mit den Werten und Zielen einer Organisation. Diese Ansätze untersuchen vornehmlich die auslösenden Bedingungen von Commitment (z.B. Buchanan, 1974). *Verhaltensbezogenes* („*behavioral*“) *Commitment* dagegen „relates to the process by which individuals become locked into a certain organization and how they deal with this problem“ (ebd.), d.h. im Vordergrund der Überlegungen und Betrachtung stehen die Verhaltensweisen in der Vergangenheit einer Person innerhalb der Organisation, durch die sich diese an jene gebunden fühlt, sowie die Rahmenbedingungen, unter denen das entsprechende Verhalten gezeigt und wiederholt wird. So wird Commitment im verhaltensbezogenen Ansatz z.B. im Sinne der Dissonanztheorie von Festinger (1957) als Rechtfertigung des eigenen Verhaltens interpretiert (Kiesler, 1971). Nach Mathieu und Zajac (1990) können beide Ansätze zwar auch empirisch voneinander abgegrenzt werden, sind aber interkorreliert. Außerdem hat einstellungsbezogenes Commitment eine insgesamt höhere prädiktive Validität. Commitment als Einstellung einfach von Verhalten abzugrenzen, reicht nach heutigem Verständnis allerdings nicht aus und bliebe bei einer unidimensionalen Betrachtung des Phänomens stehen. Commitment gilt heute als multidimensionales Konstrukt, dessen Dimensionen jeweils unterschiedliche Voraussetzungen, Korrelate und Konsequenzen aufweisen (vgl. Meyer et al., 2002).

Aufgrund der Vielfalt der verschiedenen Konzepte können im Rahmen dieser Arbeit nur einige ausgewählte Ansätze dargestellt werden<sup>33</sup>. Das aktuell verbreiteteste, mehrdimensionale Konzept von Allen und Meyer (1990; 1996) bzw. Meyer et al. (1993) stellt momentan das empirisch und theoretisch elaborierteste dar, weshalb es den Schwerpunkt der folgenden Darstellung bilden soll. Da es darüber hinaus frühere Ansätze in sich integriert, sollen diese im Rahmen des Modells von Allen und Meyer berücksichtigt und kurz dargestellt werden.

#### **4.3.1.1. Das multidimensionale Konzept von Allen und Meyer (1990)**

Allen und Meyer (1990; Meyer et al., 1993) haben bei der Entwicklung ihres Modells versucht, in der bisherigen Literatur zu organisationalem Commitment Ansätze zu identifizieren, die relativ unabhängige Bereiche davon darstellen, auf welche

---

<sup>33</sup> Ein ausführlicher Überblick zu verschiedenen Commitment-Konzepten findet sich bei Moser (1996)

Weise ein Mitarbeiter an sein Unternehmen gebunden sein kann. Dabei berücksichtigten sie außerdem unterschiedliche mögliche Entstehungsbedingungen. Um das Modell plausibel zu machen, sollen deshalb zunächst die drei wesentlichen theoretischen Stränge bzw. „Themenbereiche“ organisationalen Commitments anhand ihrer prominentesten Vertreter dargestellt werden, die innerhalb des multidimensionalen Konzeptes berücksichtigt und integriert wurden.

Der erste Bereich beruht vor allem auf Ergebnissen von Mowday et al. (1982). Die Autoren räumen der Stärke der emotionalen Verbundenheit eines Mitarbeiters gegenüber einem Unternehmen eine zentrale Bedeutung bei. Sie definieren organisationales Commitment als *"the relative strength of an individual's identification with and involvement in a particular organisation"* (ebd., S.27). Es ist nach den Autoren durch die Komponenten (1) der *Identifikation* (Mitarbeiter mit hohem Commitment identifizieren sich stark mit den Zielen und Werten des Unternehmens identifizieren und akzeptieren diese auch), (2) der *Anstrengungsbereitschaft* (die Bereitschaft, sich für die Organisation einzusetzen und dabei auch große Anstrengungen zu leisten), sowie (3) einer *geringen Fluktuationsneigung* (ein starkes Bedürfnis, die Mitgliedschaft in der Organisation aufrechtzuerhalten) gekennzeichnet. Diese Aspekte werden mithilfe des Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) (Mowday, Steers & Porter, 1979) über 15 Items abgebildet. Als wesentliche Bedingungen für organisationales Commitment nennen die Autoren neben persönlichen Eigenschaften des Mitarbeiters vor allem dessen Rolle in der Organisation und seine im Laufe der Zeit bei der Arbeit gesammelten Erfahrungen, sowie strukturelle Gegebenheiten der Organisation. Als Folgen nennen die Autoren gesteigertes Leistungsverhalten, geringere Fehlzeiten, ein gesteigertes Interesse in der Organisation zu bleiben, sowie damit einhergehend weniger Fluktuation.

Im zweiten Bereich, der eher dem verhaltensorientierten Ansatz zuzuordnen ist, spielt die affektive Seite nur eine untergeordnete Rolle. Vielmehr resultiert die Stärke des Commitments aus einem Abwägen bisheriger Investitionen und zukünftiger Kosten, sowie den verfügbaren Alternativen (Six & Felfe, 2004). Nach Beckers (1960) „Side Bets“-Theorie gehen Mitarbeiter im Laufe der Zeit diverse „Seitenwetten“ ein und tätigen Investitionen, die bei Verlassen der Organisation verloren gingen. Diese werden vom Mitarbeiter als Kosten aufgefasst, deren Ausmaß u.a. von der Höhe und Anzahl bisheriger Investitionen und dadurch erworbener Ansprüche abhängt, und die er vermeiden möchte. Durch individuelle Anpassungsprozesse an die berufliche Rolle passt man sich an Normen und Anforderungen an, so dass einerseits zwar die Leistungserbringung leichter fällt, andererseits aber die Anpassungsfähigkeit an

Alternativen geringer wird. Seitenwetten können auch in generalisierten kulturellen Erwartungen bestehen. So gälte man z.B. als wenig vertrauenswürdig, würde man allzu schnell den Arbeitsplatz wechseln (Moser, 1996). Schließlich versucht man auch, um einen „Gesichtsverlust“ zu vermeiden, den bisher bei anderen Personen erzeugten Eindruck konsistent zu erhalten. Die Kosten bzw. entgangenen Gewinne beim Verlassen der Organisation, die sich aus dem bisherigen Verbleib in der Organisation in der eigenen Vergangenheit sowie den damit einhergehenden Investitionen bzw. Seitenwetten ergeben, bewegen den Mitarbeiter deshalb dazu, in der Organisation zu bleiben, und sich damit verhaltenskonsistent zu zeigen.

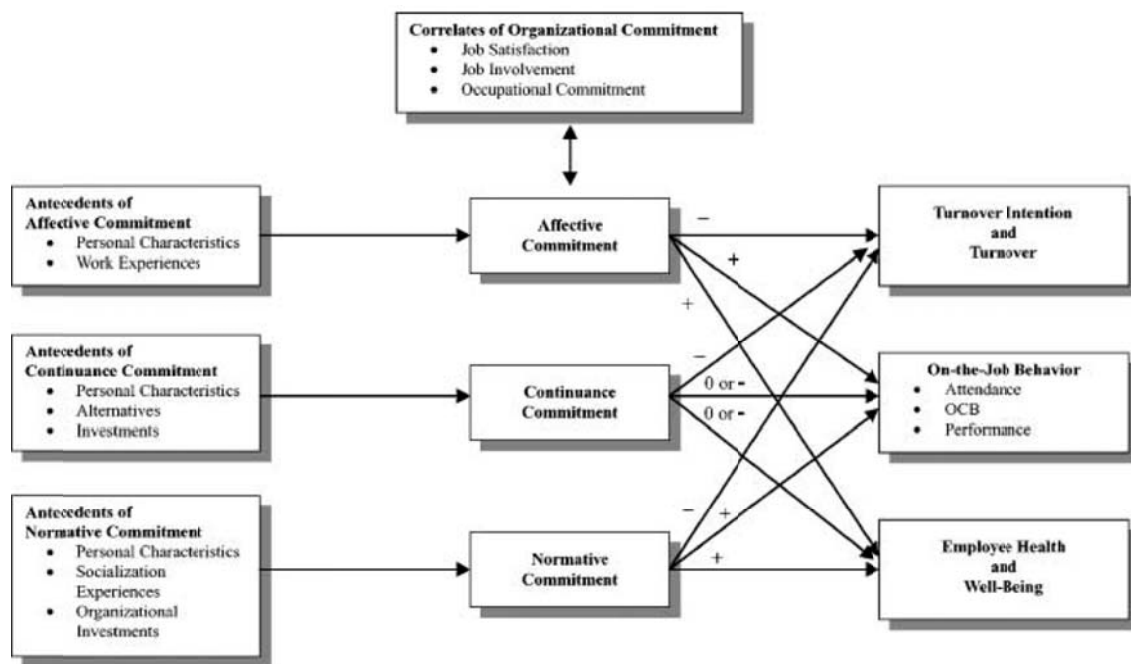
Der dritte Bereich bezieht sich auf einen insbesondere durch Wiener (1982) vertretenen Ansatz, der die Bedeutung der Sozialisation betont. Danach resultiert Commitment aus einer moralischen Verpflichtung, sich in einer Weise zu verhalten, die den Zielen und Interessen der Organisation entspricht. Wiener (1982) definiert ein solches normatives Commitment als *„the totality of internalized normative pressures to act in a way which meets organizational goals and interests“* (S. 421). Die Loyalität von Mitarbeitern sei deshalb nicht auf persönliche Vorteile zurückzuführen, sondern weil sie glauben, dies sei das „richtige“ und erwartungskonforme Verhalten. Aufgrund der Internalisierung entsprechender Normen geht diese Überzeugung affektiv auch mit einem Gefühl der Verpflichtung einher. Diese Form von Commitment entwickelt sich als Funktion der Sozialisation, sowie durch die Annahme bestimmter Leistungen, die das Bedürfnis aktivieren, etwas zurückzugeben, d.h. reziprok reagieren zu können (Wiener, 1982). Der Sozialisationsprozess umfasst dabei nicht nur die Normvorstellungen, die nach Eintritt in die Organisation internalisiert werden (betriebliche Sozialisation), sondern auch die allgemeine familiäre und kulturelle Sozialisation.

Aus den dargestellten theoretischen Strängen haben Allen und Meyer (1990; Meyer et al., 1993) das Three-Component Model of Commitment<sup>34</sup> entwickelt, das die Dimensionen des (1) affektiven Commitments, des (2) kontinuierkeitsbezogenen Commitments, sowie des (3) normativen Commitments unterscheidet. Sie repräsentieren einerseits alle einen die Mitarbeiter-Organisations-Beziehung charakterisierenden, aber voneinander abgrenzbaren psychologischen Zustand. Dieser hat Auswirkungen auf die Entscheidung, in der Organisation zu bleiben oder diese zu verlassen. Andererseits schließen sie sich diese psychologischen Zustände nicht aus, d.h. dem Modell zufolge kann ein einzelner Mitarbeiter alle drei Dimensionen in je

---

<sup>34</sup> In der deutschen Übersetzung scheint die Bezeichnung „Dimensionen“ angemessener als „Komponenten“, wodurch auch die Parallele zur Dimensionalität von Gerechtigkeit deutlich wird

unterschiedlicher Ausprägung gleichzeitig erleben. Durch die Betrachtung aller drei Dimensionen zusammen lässt sich ein besseres Verständnis von der Beziehung zwischen Person und Organisation entwickeln. Ferner werden für alle drei Dimensionen unterschiedliche Einflussfaktoren bzw. Korrelate, sowie teilweise unterschiedliche Konsequenzen angenommen (Meyer et al., 2002). Beispielsweise steht affektives Commitment positiv mit Arbeitszufriedenheit und Organizational Citizenship Behavior (OCB) in Zusammenhang, während kontinuierliches Commitment eher negativ mit diesen Konstrukten zu korrelieren scheint (vgl. Abbildung 5). Nach Allen und Meyer (1990) kann man die Unterschiede prägnant so formulieren, dass Mitarbeiter mit affektivem Commitment in der Organisation bleiben, weil sie es wollen, Mitarbeiter mit normativem Commitment, weil sie denken, dass sie es sollten und Mitarbeiter mit fortsetzungsbezogenem Commitment, weil sie denken, dass sie es müssten.



**Abbildung 5: Das Three-Component-Model of Organizational Commitment (Meyer et al., S. 22)**

**Affektives Commitment** beschreibt vor allem die positiv geprägte emotionale Bindung an die Organisation, die sich darin zeigt, dass die Organisationsmitgliedschaft für eine Person große persönliche Bedeutung hat, sie sich der Organisation zugehörig

fühlt, ihr weiter angehören und sich entsprechend für sie einsetzen will (Allen & Meyer, 1990; Meyer et al., 2002; van Dick, 2004). Diese Dimension ist am ehesten mit dem oben dargestellten Konzept von Mowday et al. (1982) vergleichbar, wenngleich der OCQ<sup>35</sup> auch Items enthält, die Meyer und Allens normativer Dimension zuzuordnen wären. Entsprechend zeigt sich auch, dass der OCQ sehr hoch mit der ACS-Skala<sup>36</sup> korreliert (Meyer et al., 2002) und einige Items der beiden Skalen auf demselben Faktor laden (Shore & Tetrick, 1991). Als Antezedenzen affektiven Commitments lassen sich u.a. empirisch ein persönliches Involvement, die Identifikation mit dem Bindungsziel, sowie Wertekongruenz zwischen Mitglied und Organisation identifizieren (Meyer & Herscovitch, 2001). Ferner gehören zu den im Modell spezifizierten „Workplace experiences“ insbesondere auch Gerechtigkeitswahrnehmungen (Meyer et al., 2002).

**Normatives Commitment** meint, dass sich die Person eher aus moralisch-ethischen Gefühlen heraus der Organisation verbunden fühlt (Allen & Meyer, 1990; Meyer et al., 2002; van Dick, 2004). Ein Mitarbeiter mit hohem normativem Commitment fühlt sich seiner Organisation gegenüber verantwortlich oder moralisch verpflichtet, und möchte deshalb in der Organisation verbleiben. In dieser Dimension findet sich insbesondere der Ansatz von Wiener (1982) wieder. Sie entwickelt sich vor allem als Funktion der kulturellen oder organisationalen Sozialisation, sowie durch organisationale Investitionen, d.h. das Annehmen bestimmter Leistungen seitens der Organisation durch das Mitglied, welche das Bedürfnis aktivieren, etwas zurückzugeben (Wiener, 1982; Meyer et al. 2002).

Bei der Entstehung normativen Commitments werden Austauschprozesse, sowie Sozialisationsprozesse und die Übernahme von Normen betont (Wiener, 1982), weniger hingegen emotional positiv-geprägte Erlebnisse im Organisationskontext wie bei affektivem Commitment. Entsprechend wird meist die kognitive Facette hervorgehoben in Form der Wahrnehmung der Existenz von Normen, die Loyalität oder Reziprozität vorschreiben. Im Hochschulkontext könnten Alumni sich reziprok für das Zur-Verfügung-Stellen aller nötigen materiellen und immateriellen Bedingungen für erfolgreiches Studieren oder das Ermöglichen „einer tollen Zeit“, etc. zeigen. Entsprechende Normen könnten auch in Deutschland existieren, beschrieben dann allerdings, anders als in bisherigen Untersuchungskontexten, das Verhältnis zu einer Organisation, deren Regeln man nicht mehr unterworfen ist und in der man nicht mehr Mitglied ist. Verhaltensrelevant werden Regeln insbesondere, wenn sie internalisiert sind (Wiener, 1982), was sich dann wiederum auch affektiv bemerkbar machen sollte.

---

<sup>35</sup> Organizational Commitment Questionnaire (Mowday et al., 1979)

<sup>36</sup> Affective Commitment Scale (Meyer et al., 2002)



Normatives Commitment hat entsprechend – auch in traditionellen Untersuchungskontexten – sehr wohl einen affektiven Bezug, wenn auch einen anderen als affektives Commitment. Dies kommt deutlich auf der operationalen Ebene zum Tragen: So haben z.B. drei der sechs Items einer revidierten Subskala zu normativem organisationalem Commitment von Meyer, Allen und Smith (1993) einen expliziten Gefühlsbezug im Wortlaut („I do not feel any obligation...“, „I do not feel that it would be right...“, und „I would feel guilty...“). Bei normativem Commitment zur eigenen Profession sind es sogar vier von sechs Items (zusätzlich: „I feel a responsibility...“). Im Unterschied zur affektiven Facette widmet sich normatives Commitment demnach Gefühlen der Verpflichtung (bzw. Schuldgefühlen bei deren Missachtung). Diamond und Kashyap (1997) untersuchten an einer Zufallsstichprobe von 249 Alumni einer staatlichen Universität verschiedene Prädiktoren, die, mediiert über *Verpflichtungsgefühl* (z.B. “I feel emotionally obligated to UMass.”), Spendenverhalten vorhersagen sollten. In einem Pfadmodell erwiesen sich Reziprozität<sup>37</sup>, wahrgenommene Bedürftigkeit der Hochschule, die erwartete Wirksamkeit der eigenen Spende, sowie das Attachment zur Gruppe der Co-Alumni<sup>38</sup> als signifikante Prädiktoren des Verpflichtungsgefühls gegenüber der Alma Mater, das wiederum signifikant die Spendenbereitschaft beeinflusste. Ungeachtet der nach Kenntnis des Autors noch unerforschten bzw. unbeantworteten Frage, ob man in Deutschland bereits von einer etablierten Norm der Verpflichtung gegenüber seiner Alma Mater sprechen kann oder nicht, könnten auch deutsche Alumni ein verhaltensrelevantes Verpflichtungsgefühl gegenüber ihrer ehemaligen Hochschule haben.

**Kontinuitätsbezogenes Commitment** beschreibt schließlich eine Form der Bindung, die auf das Abwägen von realen oder erwarteten Kosten und Nutzen zurückzuführen ist. Im Vordergrund stehen nicht Emotionen oder normative Überzeugungen, sondern eine kognitive Kalkulation, weshalb diese Form auch als kalkulatives Commitment bezeichnet wird. Hier kommen die Argumente aus Beckers (1960) „Side-Bet“-Theorie zum Tragen. Mitarbeiter mit hohem fortsetzungsbezogenen Commitment bleiben demnach im Unternehmen aufgrund der Kosten, die, unter Berücksichtigung möglicher Alternativen, mit dem Verlassen der Organisation verbunden wären (Allen & Meyer, 1990; Meyer et al., 2002; van Dick, 2004). Organisationsmitglieder mit hohem kontinuierlichbezogenem Commitment gelten bei Arbeitgebern als wenig attraktiv aufgrund der nicht vorhandenen bzw. leicht negativen Zusammenhänge mit relevanten Outputs wie Intra- und Extra-Rollenverhalten (vgl.

---

<sup>37</sup> z.B. “I learned things from UMass that have been very important in my professional life.”

<sup>38</sup> z.B. „I feel very strongly connected with UMass alumni as a group.”

Meyer et al., 2002). Da bei Alumni der Bruch mit der Organisation bereits vollzogen ist, d.h. sie nicht aus einer Kosten-Nutzen-Kalkulation heraus dort verbleiben „müssen“, findet diese Komponente bei Alumni keine angemessene Entsprechung. Sie wäre eher im Rahmen von Studienabbruchsphänomenen eine interessante Ergänzung zum Modell von Tinto (1975; 1993).

#### **4.3.1.2. Empirische Befunde zu Organisationalem Commitment**

Der Ansatz von Allen und Meyer, sowie der frühere, noch unidimensionale Ansatz von Mowday et al. (1979; 1982) liegen den meisten empirischen Arbeiten zu Commitment zugrunde. Schmidt, Hollmann und Sodenkamp (1998) konnten in ihrer Validierung der deutschsprachigen Version des Fragebogens von Allen & Meyer (1990) in Übereinstimmung mit den theoretischen Annahmen zeigen, dass alle in ihrer Studie als Antezedenzfaktoren von Commitment untersuchten Merkmale der Arbeit einen signifikanten positiven Zusammenhang mit der affektiven Commitment-Komponente aufweisen, darunter auch solche, die Komponenten interaktionaler/informationaler und prozeduraler Gerechtigkeit darstellen wie Rückmeldung ( $r = .18$ ), Aufgabeklarheit ( $r = .22$ ) und Zielklarheit ( $r = .25$ ), freundliche Zuwendung ( $r = .08$ ), und Mitbestimmung/Mitbeteiligung ( $r = .10$ ). Normatives Commitment wies signifikante Zusammenhänge mit mitreißender Aktivität ( $r = .13$ ), und signifikant negative Zusammenhänge mit Anforderungsvielfalt ( $r = -.08$ ) und Mitbestimmung/Mitbeteiligung ( $r = -.08$ ) auf, wobei zu berücksichtigen ist, dass jeweils die beiden anderen Commitment-Komponenten herauspartialisiert wurden. Der hier besonders interessierende Zusammenhang zwischen den drei Gerechtigkeitsdimensionen (distributiv/prozeduralen / interaktional) konnte auch in Metaanalysen (z.B. Meyer et al., 2002) sowohl für affektives ( $\rho = .40$  /  $\rho = .41$  /  $\rho = .50$ ), als auch in etwas geringerem Ausmaß für normatives Commitment ( $\rho = .31$  /  $\rho = .31$  /  $\rho = .52$ ) bestätigt werden. Commitment weist auch Zusammenhänge mit einer Reihe von Variablen auf, bei denen die kausale Richtung schwierig zu spezifizieren ist (z.B. Arbeitszufriedenheit, Job Involvement, Occupational Commitment, Motivation und Stress). Trotz meist substanzieller Zusammenhänge (z.B.  $\rho = .65$  für Arbeitszufriedenheit in einer Metaanalyse von Meyer et al., 2002) erreichen diese jedoch nach Meyer et al. (2002) keine Höhe, welche die Annahme von Konstruktredundanz rechtfertigen würde. Schließlich ist Commitment, als unabhängige Variable betrachtet, mit einer Reihe organisationaler Outcomes assoziiert, so z.B. negativ mit Kündigung und Kündigungsabsichten (Allen & Meyer 1996; Mathieu and Zajac 1990) oder willentlichem Absentismus (Mathieu and Zajac 1990; Meyer et al. 1993), sowie positiv mit Performance (Moorman, Niehoff & Organ,

1993) und sowohl mit selbstberichtetem (Meyer et al., 1993), als auch über Vorgesetztenurteile erfasstem Extra-Rollenverhalten (Moorman et al., 1993). Auch für normatives Commitment finden sich negative Zusammenhänge mit Kündigung und Kündigungsabsichten, Leistung, Performance und Extra-Rollenverhalten, allerdings schwächer als für affektives Commitment (Meyer et al., 2002).

#### **4.3.2. Organisationale Identifikation**

Organisationale Identifikation ist Teil etablierter Definitionen organisationalen Commitments (Mowday et al., 1982; Meyer und Allen, 1993) und daher eng mit diesem verwandt. Eine gesonderte Beschäftigung damit hat nach Ellemers, de Gilder und Haslam (2004) einen Vorteil: Aufgrund der engen Verwandtschaft der Konstrukte lässt sich über die Wirkmechanismen organisationaler Identifikation auch der Begründungszusammenhang für Commitment erheblich bereichern. Die heutige Forschung zu organisationaler Identifikation ist größtenteils auf einen theoretischen Artikel von Ashforth und Mael (1989) zurückzuführen, der die Ideen des Social Identity Approach auf den organisationalen Kontext übertrug und anpasste. Da diese nach wie vor die grundlegenden theoretischen Annahmen für das Konstrukt der organisationalen Identifikation bilden, sollen sie folgend skizziert werden, bevor auf aktuelle Konzepte spezifisch für organisationale Identifikation eingegangen wird.

##### **4.3.2.1. Der Social Identity Approach**

Der Social Identity Approach umfasst zum einen die Social Identity Theory (SIT) (Tajfel & Turner, 1979; 1986), zum anderen die Self-Categorization Theory (SCT) (Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987), als Erweiterung bzw. Ergänzung der SIT.

##### **4.3.2.1.1. Soziale Identität und soziale Kategorisierung**

Die **Social Identity Theory (SIT)** resultierte ursprünglich aus Forschung zu Diskriminierung und Intergruppenkonflikten. Im Rahmen des „minimal group paradigm“ stellte man fest, dass die bloße Wahrnehmung der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe, selbst wenn diese auf einer zufallsverteilten, aus Sicht der Teilnehmer aber willkürlichen Zuteilung zu einer Gruppe auf Basis relativ trivialer Dinge beruht (z.B. der Präferenz für Gemälde des einen oder anderen Künstlers), ausreicht, um im Rahmen der Experimente eine „soziale Identität“ zu schaffen, die eine Favorisierung der Ingroup triggern kann (Tajfel, 1982). *Soziale Identität* wird als derjenige Teil des Selbstkonzeptes eines Individuums verstanden, „der sich aus seinem Wissen um seine

Mitgliedschaft in sozialen Gruppen und aus dem Wert und der emotionalen Bedeutung ableitet, mit der diese Mitgliedschaft besetzt ist“ (Tajfel, 1982, S. 102). Sie speist sich somit aus Zugehörigkeit zu bzw. Mitgliedschaft in bestimmten Gruppen oder sozialen Kategorien, wie z.B. „Studierender“, „Absolvent der Uni Landau“ oder „Diplom-Betriebswirt“. *Persönliche Identität* umfasst hingegen die spezifischen Eigenschaften eines Individuums (z.B. physische Erscheinung, Fähigkeiten oder Interessen). Beide zusammen bilden das *Selbstkonzept* eines Individuums als die Gesamtheit subjektiv zugänglicher Selbstbeschreibungen und Selbstbewertungen eines Individuums.

Die SIT hat folgende psychologische Kernannahmen: Individuen streben nach einem Selbstwerterhalt bzw. einer Selbstwerterhöhung, indem sie ihre soziale Identität aufwerten. Dies steht auch im Einklang mit der Einschätzung Maslows (1954, zit. nach Kriz, 2007) zur Bedeutsamkeit eines menschlichen „Bedürfnisses nach Wertschätzung“. Dies führt zum Bedürfnis nach einer positiven Bewertung der eigenen gegenüber anderen relevanten Gruppen. Dazu muss das Individuum einen Vergleich mit einer oder mehreren Out-Groups vollziehen. Dieser ist dann selbstwertdienlich, wenn sich die eigene Gruppe positiv von der Out-Group abhebt. Ein Vergleich findet nur mit relevanten Out-Groups statt – so würden z.B. BWL-Absolventen einer Hochschule ihre Gruppe eher mit solchen einer anderen Hochschule vergleichen, als mit dem örtlichen Fussballverein. Zudem muss ein Mindestmaß an Identifikation durch Internalisierung der Kategorienzugehörigkeit vorliegen (Tajfel & Turner, 1986), d.h. eine bloße Zurechnung zur Kategorie durch andere ist nicht hinreichend. Die Internalisierung der Zugehörigkeit zu einer Hochschule als Kategorie kann während des Studiums in mehr oder minder großem Ausmaß erfolgen.

Die **Self-Categorization Theory (SCT)** (Turner et al., 1987) erweitert die SIT durch eine Spezifizierung der Umstände der Bildung und der Wahl einer bestimmten Kategorie in einer sozialen Situation: Zunächst werden primär solche Kategorien geschaffen, in denen die Mitglieder sich untereinander möglichst ähnlich sind, sich gleichzeitig aber möglichst gut von Mitgliedern anderer Kategorien unterscheiden. Die dabei entstehenden Kategorien haben mentale Repräsentationen in Form tatsächlicher oder abstrakter prototypischer Mitglieder der Kategorie. Die Kategorisierung geht mit der Tendenz einher, Mitglieder innerhalb einer Kategorie als individuell weniger unterschiedlich wahrzunehmen. Die entstehenden Kategorien sind hierarchisch nach ihrer Inklusivität abgestuft: Die höchste Ebene bildet das menschliches Wesen (im Unterschied zu anderen Spezies), gefolgt von der Ebene sozialer Gruppen (im Gegensatz zu jeweils anderen Gruppen) und der persönlichen Ebene (einzigartiges Individuum vs. andere Gruppenmitglieder). Auf Gruppenebene existieren verschiedene

Möglichkeiten, sich einer Kategorie zuzuordnen (z.B. „Absolvent der Uni Landau“, „Mitglied im Fußballclub ASV Landau“, „Mitarbeiter bei Unternehmen XY“, „Diplom-Betriebswirt“, etc.). Die situative Bedeutsamkeit und damit die psychologische Relevanz einer bestimmten Kategorie wird durch ihre Salienz bestimmt. Dafür maßgeblich sind zwei Aspekte: *Zugänglichkeit* (z.B. durch vorab bestehende persönliche Bedeutung der Kategorie, oder gefördert über situative Hinweisreize) und eine möglichst hohe *Passung* der Realität zu den der Selbst-Kategorisierung zugrundeliegenden Kriterien, damit wahrgenommene soziale Stimuli sinnvoll eingeordnet und interpretiert werden können. Nach Hogg und Terry (2000) ist Salienz nicht als mechanisches Produkt aus Zugänglichkeit und Passung zu verstehen, diese interagieren vielmehr dynamisch innerhalb eines situativen Referenzrahmens. Bei zu ungunsten der Ingroup ausfallenden Vergleichen können Menschen verschiedene Strategien einsetzen (Tajfel & Turner, 1986), wie z.B. *soziale Mobilität* (Wechsel von einer Gruppe mit niedrigerem Prestige in eine prestigeträchtigere Gruppe<sup>39</sup>), *sozialer Wettbewerb* mit der Outgroup zur (Wieder-)Erlangung höheren Status durch eigene Anstrengungen, oder *kreative Strategien* wie Wechsel der Vergleichsgruppe (bei Betriebswirten z.B. Wirtschaftspädagogen statt Volkswirten), der Vergleichsdimension (z.B. soziale Kompetenzen statt Statistikausbildung) oder deren Wertigkeit („Wozu braucht man im Marketing noch Inferenzstatistik?“).

#### 4.3.2.1.2. Social Identity Approach und Organisationale Identifikation

Ashforth und Mael (1989) übertrugen den Social Identity Approach auf Organisationen. Aufbauend auf dessen Definition von sozialer Identität definieren die Autoren *soziale Identifikation* als „the perception of oneness with or belongingness to some human aggregate“ (Ashforth & Mael, 1989, S. 21). Die Selbst- bzw. Fremdkategorisierung ist immer nur in Relation zu und vergleichend mit anderen möglich. Sie erlaubt neben einer Komplexitätsreduktion durch kategoriale Zuordenbarkeit auch eine Teilantwort auf die Frage „Wer bin ich?“. Die Identifikation mit einer sozialen Kategorie ist dabei durchaus in Abstufungen unterschiedlicher Stärke möglich. Die Autoren sehen *organisationale Identifikation* als spezielle Form sozialer Identifikation („the perception of oneness with, or belongingness to the organization“, ebd., S. 21) an, die vier Merkmale aufweist (Ashforth & Mael, 1989; Mael & Ashforth, 1992):

<sup>39</sup> Dem stehen häufig wenig durchlässige Gruppengrenzen oder hohe psychologische Kosten beim Verlassen der eigenen Gruppe entgegen, bei Studierenden könnte hingegen ein automatischer Wechsel stattfinden z.B. vom BWL-Studierenden zum Diplom-Betriebswirt

1. Da die Autoren die Selbst-Kategorisierung in den Vordergrund ihrer Überlegungen stellen, ist Identifikation ein primär kognitives Konstrukt. Daher stellen Emotionen und Verhaltensweisen nur *potenzielle* Antezedenzen oder Konsequenzen organisationaler Identifikation dar.
2. Weil Identifikation dazu führt, dass Individuen Erfolge und Misserfolge „ihrer“ Gruppe als die eigenen wahrnehmen, kann Organisationszugehörigkeit bei Misserfolgen auch zu *negativen* Emotionen führen.
3. *Identifikation* bezieht sich auf die Selbst-Definition („I am“) und unterscheidet sich dadurch vom Konstrukt der *Internalisierung*, das sich auf die Übernahme und Verinnerlichung von Werten und Einstellungen der Gruppe als eigene Leitprinzipien bezieht („I believe“). Daher kann Identifikation mit einer Gruppe bzw. Organisation auch vorliegen, ohne dass deren Werte und Einstellungen übernommen werden.
4. Während das klassische Verständnis von Identifikation mit einer Person und soziale Identifikation Gemeinsamkeiten aufweisen (z.B. der Bezug zu einem sozialen Referenzpunkt), unterscheiden sich beide derart, dass bei ersterer der Wunsch, die Eigenschaften und Qualitäten des Vorbildes nachzuahmen bzw. diesem nachzueifern im Vordergrund steht, während soziale Identifikation aufgrund eines Wunsches nach Selbst-Definition entsteht.

In jüngerer Zeit wurde das Konzept organisationaler Identifikation, ähnlich wie dies Meyer et al. (1993) für Commitment getan haben, zu einem Multi-Facetten-Konstrukt erweitert (z.B. Ouwerkerk, Ellemers & de Gilder, 1999; van Dick, 2001, 2004; van Dick et al., 2004). Nach Van Dick (2001; 2004) weist organisationale Identifikation mindestens (1) eine *kognitive Komponente* (Wissen und die Mitgliedschaft und um das Selbst als Teil der Gruppe), (2) eine *affektive Komponente* (emotionale Bedeutsamkeit der Mitgliedschaft), sowie eine (3) *evaluative Komponente* (Wert der Gruppe, der dieser von innen oder außen im Vergleich zu anderen Gruppen zugeschrieben wird) auf. Darüber hinaus schlägt er ergänzend (4) eine *konative Komponente* vor, die sich auf das Verhalten zugunsten der Gruppe bzw. den Einsatz für deren Ziele und Werte bezieht. Im Identifikationsprozess erfolgt dabei zunächst die Selbst-Kategorisierung als Gruppenmitglied, infolge derer sich erst affektive, evaluative und konative Komponenten entwickeln können. Die Komponenten können sich wechselseitig beeinflussen, d.h. sie sind nicht unabhängig voneinander.

#### 4.3.2.2. *Empirische Befunde zu organisationaler Identifikation*

In seiner Metaanalyse zu organisationaler Identifikation stellt Riketta (2005) fest, dass diese trotz des wachsenden Interesses in den letzten beiden Jahrzehnten im Vergleich zu anderen einschlägigen organisationalen Themenbereichen wie Arbeitszufriedenheit, Commitment oder Motivation in der Organizational-Behavior-Forschung bislang relativ selten thematisiert wurde. Einen hohen mittleren Zusammenhang mit organisationaler Identifikation berichtet Riketta insbesondere für die Reputation eines Unternehmens als kontextbezogenem Faktor ( $r = 0.56$ ). Weitere Zusammenhänge organisationaler Identifikation werden für Bandbreite und Herausforderungen bei der Arbeit (Job scope/challenge;  $r = 0.33$ ), der Dauer der Betriebszugehörigkeit ( $r = 0.13$ ) und der Beschäftigungsposition von Mitarbeitern ( $r = .24$ ), sowie für Arbeitszufriedenheit ( $r = .54$ ) berichtet. Einen geringeren Zusammenhang fand Riketta (2005) auch für das Alter ( $r = 0.12$ ), wobei die Korrelationskoeffizienten in Abhängigkeit des benutzten Messinstrumentes zwischen  $r = 0.07$  und  $r = 0.60$  deutlich variierten. Mit organisationalen Outcomes werden Zusammenhänge insbesondere zwischen organisationaler Identifikation und Kündigungsabsichten ( $r = -0.48$ ) und Extra-Rollenverhalten ( $r = 0.35$ ) zugunsten des Unternehmens berichtet. Der Autor betont allerdings, dass es sich bei den berichteten Zusammenhängen allenfalls um Korrelate handelt, die nicht als Kausalbeziehung interpretiert werden sollten.

Mael und Ashforth (1992) untersuchten den Einfluss organisationaler Identifikation auf verschiedene Outcomes ursprünglich spezifisch am Beispiel der Alumni-Identifikation. Sie begründen einen möglichen Zusammenhang über die Annahme der Sozialen Identitätstheorie, "that individuals tend to choose activities congruent with salient aspects of their identities and support the institutions embodying those identities" (S. 109). Organisationale Identifikation mit dem College erwies sich auch bei Kontrolle anderer organisationsbezogener (organisationale Distinktheit und Reputation, Inter-/intraorganisationaler Wettbewerb) und individuumsbezogener Prädiktoren (z.B. Existenz eines Mentors, Zufriedenheit mit dem College, Sentimentalität) als signifikanter Prädiktor für verschiedene Unterstützungsbereitschaften zugunsten der Hochschule, so z.B. dafür, das College weiterzuempfehlen oder für die Frage, welche Priorität sie dem College bei Spenden geben würden. Die Autoren weisen darauf hin, dass es sich bei der Stichprobe um

Alumni eines recht ideosynkratischen religiösen Colleges<sup>40</sup> nur für männliche Studierende handelte, bei dem bereits während des Studiums stark auf eine hochschulweit gemeinsame Identifikation und deren „Display“ Wert gelegt wird. Insofern sei die Übertragbarkeit der Ergebnisse eingeschränkt. Als retrospektive Querschnitterhebung gibt die Studie leider auch wenig Aufschluss über während der Hochschulzeit wirksame Variablen. Dennoch sind die Ergebnisse von Mael und Ashforth (1992) ein bedeutsamer direkter Beleg für die Relevanz organisationaler Bindung auch in Form von organisationaler Identifikation auf Alumni-Engagement.

In Übereinstimmung mit Überlegungen der sozialen Identitätstheorie, dass eine angesehenere Gruppe bzw. Organisation eine Möglichkeit der Steigerung des Selbstwertgefühls bietet, berichtet nicht nur Riketta (2005) für den Unternehmenskontext einen hohen Zusammenhang organisationaler Identifikation mit organisationaler Reputation, auch in der Studie von Mael und Ashforth (1992) war *Reputation ein signifikanter Antezedent für Identifikation mit der Alma Mater*. Daher sollte diese als Kontrollvariable auch in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden.

#### **4.3.3. Die Überlappung von Identifikation und Commitment**

Neben Commitment und Identifikation beschreiben noch weitere Begriffe Bindungsprozesse zwischen Person und Organisation (z.B. Kohäsion, Kollektivismus, Person-Organisation-Fit u.a.). Der synonyme Gebrauch, die Vermischung oder Verwechslung der verschiedenen Begriffe stiftet dabei häufig Verwirrung (Böhm, 2008; Ellemers, 2001; Riketta, 2005). Unklarheiten hinsichtlich der konzeptuellen Trennbarkeit betreffen dabei insbesondere die hier relevanten Konzepte des organisationalen Commitments und der organisationalen Identifikation (Franke & Felfe, 2008), was vor allem auf deren Gemeinsamkeit zurückzuführen ist, dass beide die psychologische Verbindung zwischen Individuum und Organisation reflektieren (Van Knippenberg & Sleebos, 2006). Das Problem wird teilweise so gelöst, dass ein Begriff unter den anderen subsummiert wird. Andererseits sprechen auch Argumente für eine Trennbarkeit der Konstrukte. Das Verhältnis der beiden Konstrukte soll im Folgenden thematisieren werden. Ziel ist dabei nicht, eine abschließende theoretische Begriffsklärung und Trennung der Konzepte zu erarbeiten. Vielmehr soll das problematische Verhältnis der Konzepte und die Vielfalt, Gleichzeitigkeit und

---

<sup>40</sup> “...belongs to a clearly defined, though unofficial conference of comparable denominational institutions. The mission of the college is to provide a religious education. The values, norms and demands inherent in academic departments, student associations, and other subunits, tend to reinforce this mission and the culture of the school.” (S. 110)



schwierige Trennbarkeit der an der Entstehung beider Konzepte beteiligten Prozesse dargelegt werden, um daraus solche Bestandteile zu identifizieren, die im Rahmen dieser Arbeit einem Konzept der Hochschulbindung sinnvoll zugrunde gelegt werden können.

Einige Autoren verstehen **Identifikation als Teil des Commitments**. Insbesondere in den „klassischen“, am stärksten verbreiteten Konzepten ist dies der Fall: Mowday et al. (1982) definierten organisationales Commitment als "the relative strength of an individual's identification with and involvement in a particular organisation" (S.27), womit Identifikation zum Bestandteil von Commitment erklärt wird. Meyer et al. (2002) schließen in ihrer Definition organisationalen Commitments als „emotional attachment to, identification with, and involvement in the organization“ (S. 21) ebenfalls Identifikation als Bestandteil mit ein. Gemeinsam ist den Ansätzen, dass sich Identifikation stets auf den emotionalen Aspekt organisationalen Commitments bezieht, unabhängig davon, ob die entsprechenden Gefühle nun z.B. durch Wertekongruenz (Mowday et al., 1982) oder einem Bedürfnis nach Angliederung (O'Reilly & Chatman, 1986) hervorgerufen werden. Die Auffassung, dass Identifikation ein Teil von Commitment ist, ist insofern bedeutsam, da der weitaus größte Teil der empirischen Forschung zu organisationalem Commitment sich auf die Konzepte von Mowday et al. oder Meyer und Allen bezieht und die von diesen entwickelten Messinstrumente (OCQ bzw. ACS) zu dessen Erfassung eingesetzt hat.

Nach Ellemers, Kortekaas und Ouwerkerk (1999) hingegen ist **Commitment als Teil organisationaler Identifikation** zu verstehen. Identifikation umfasst nach den Autoren dabei die Dimensionen (1) der Selbstkategorisierung als kognitive Komponente, (2) des Commitments gegenüber der Gruppe als affektive Komponente, sowie (3) Gruppen-Selbstwert als evaluative Komponente. Identifikation als Erweiterung des Commitment-Konzeptes zu verstehen, bietet den Autoren zufolge den Vorteil einer zusätzlichen Möglichkeit der theoretischen Fundierung von Commitment unter Rückgriff auf den Social Identity Approach (Ellemers et al., 1999). Die Autoren betonen, dass Commitment und Identifikation sehr ähnliche Prozesse beschreiben, wobei die Überschneidung auch hier vor allem auf der emotionalen Ebene gesehen wird.

Schließlich betrachten manche Autoren **Commitment und Identifikation als distinkte Konstrukte**, wenn auch die nahe Verwandtschaft der Konstrukte stets eingeräumt wird (Mael & Tetrick, 1992; van Dick, 2004). Angesichts der Fülle an gut belegten Zusammenhängen zwischen organisationalem Commitment und

arbeitsplatzbezogenen Outcomes, insbesondere Extra-Rollenverhalten (vgl. Metanalysen von Mathieu & Zajac, 1990; Meyer et al., 2002; Riketta, 2002), könnte man fragen, welchen Nutzen eine Erfassung organisationaler Identifikation über Commitment hinaus überhaupt hat. Da im Rahmen dieser Arbeit ein möglichst differenziertes Verständnis von Hochschulbindung angestrebt wird, soll auf die Argumente zur Trennbarkeit beider für diese Arbeit einschlägigen Konstrukte folgend näher eingegangen werden.

Ashforth und Mael (1989) stellen diesbezüglich die Frage der *Verknüpfung mit dem Selbstkonzept* einer Person in den Vordergrund. Sie weisen darauf hin, dass wenn die Organisation als Grundlage einer Selbstdefinition dienen soll, Identifikation logischerweise organisationsspezifisch sein müsse, während dies für Commitment – unter Bezug auf das damals noch vorherrschende Modell von Mowday et al. (1982) als starker Glaube an die Werte und Ziele einer Organisation verstanden – nicht der Fall sein müsse, weil viele Organisationen gleiche Werte und Ziele vertreten. Organisationale Identifikation geht damit einher, dass sich eine Person als mit der Organisation und deren Schicksal verbunden ansieht, und die Mitgliedschaft darin zu einer der mitbestimmenden Kategorien des Selbstkonzeptes wird. Der selbstdefinitive Aspekt der Identifikation dient also zur teilweisen Beantwortung der Frage „Wer bin ich?“ (Ashforth & Mael, 1989), während Commitment eine allgemeinere Einstellung zur Organisation ohne Bezug zum Selbstkonzept darstellt.

Mitunter wird auf *unterschiedliche Entstehungsbedingungen* verwiesen: Identifikation hänge stärker als Commitment mit Prestige-Merkmalen zusammen, welche die Organisation positiv von anderen abheben (Van Dick et al., 2004; van Knippenberg & Sleebos, 2006). Commitment hingegen entstehe durch „...die Summe aller Merkmale, die einen Job als interessant und wertvoll erscheinen lassen, wie die Vielfältigkeit der Tätigkeit an sich, ein gutes Betriebsklima, usw.“ (Van Dick, 2004, S. 5). Diese seien zudem, zusammen mit Arbeitgeberleistungen wie Lohn, Unterstützung und Anerkennung Inhalte eines Austauschprozesses, für den die Person Arbeitsleistung und Loyalität entgegenbringt. Eine größere Produktivität und stärkeres Engagement beruhe somit in auf Reziprozität gründenden Gefühlen und Einstellungen. Sie können zwar auch Folge von Identifikation sein, seien dann aber darin begründet, dass Mitarbeiter die Werte und Ziele ihrer Organisation „als die eigenen“ verinnerlicht und internalisiert haben und dann aufgrund der dadurch entstehenden hohen intrinsischen Motivation alles für deren Erreichung tun, auch wenn sie nicht unter formaler Kontrolle stehen (Van Dick et al., 2004). Daher bestehe bei Identifikation eine *geringere Anfälligkeit für potenzielle Störungen*. Eine solche Reduktion der

Entstehungsbedingungen fast ausschließlich auf Austauschprozesse wird allerdings nicht der komplexen Natur von Commitment gerecht, da hinsichtlich seiner Dimensionen durchaus unterschiedliche Entstehungsbedingungen zum Tragen kommen (Meyer et al., 2002). Außerdem finden sich für die Merkmale der Arbeit, die im Rahmen von Austauschprozessen zu Commitment führen sollen, für organisationale Identifikation ebenfalls empirisch positive Zusammenhänge (Riketta, 2005). Zudem betonen Meyer und Herscovitch (2001) explizit, dass Commitment „...can influence behavior even in the absence of extrinsic motivation or positive attitudes.“ (S. 301). Durch die von den meisten Autoren betonte hohe Ähnlichkeit von Identifikation und affektivem Commitment ist nicht auszuschließen, dass auch dieses eine hohe intrinsische Motivation mit sich bringt.

Pratt (1998) sieht den Unterschied zwischen den Konstrukten wie folgt: „The differences are clear when you consider that attitudinal measures of commitment are equated with the ‚acceptance‘ of organizational values and beliefs, whereas identification is equated with ‚sharing‘ or ‚possessing‘ organizational values and beliefs“ (S. 178). Daraus folge eine affektive, evaluative und kognitive Wahrnehmung des „Eins-Seins“ („*oneness*“) mit der Organisation bei hoher Identifikation. Während man sich bei hohem Commitment durch Engagement zugunsten der Organisation reziprok zeigen kann, sei dies für hohe Identifikation quasi ausgeschlossen, da man letztlich mit sich selbst in Austausch stünde. Ein Austausch erfordert aber, dass man sich und die Organisation als zwei getrennte Einheiten wahrnimmt.

Einen weiteren Unterschied sehen van Dick et al. (2004) hinsichtlich der *zeitlichen Stabilität und der Kontextabhängigkeit* darin, dass Commitment, sofern es sich einmal entwickelt und gefestigt hat, zeitlich relativ stabil und andauernd ist, es sich nur graduell verändern kann, und vom jeweiligen Kontext weitgehend unabhängig ist. Organisationale Identifikation hingegen kann sich sehr kurzfristig situations- und kontextabhängig verändern, was ihr Auftreten und ihre Auswirkungen betrifft. Entsprechend der Vorhersagen der SCT hängt es von der situativen Salienz der Gruppe und des Kontextes der Interaktionen mit anderen Gruppen ab, welche Kategorie gerade relevant wird, so dass trotz der relativen Stabilität sozialer Identifikation mit einer bestimmten Kategorie, deren Einfluss auf gruppenrelevantes (z.B. Extra-Rollen-) Verhalten hoch flexibel ist (van Dick, 2001). Hier ist einzuwenden, dass aufgrund der Variabilität des Bindungszieles und dessen aktueller Relevanz auch Commitment grundsätzlich Situations- und Kontexteinflüssen unterliegt. Wenn für eine Person bestimmte Foci von Bedeutung sind, wird sie diesen gegenüber Commitment entwickeln und durch diese Foci im Handeln beeinflusst (Meyer & Herscovitch, 2001).

So wird z.B. im Kontext organisationalen Wandels angenommen, dass mit den Veränderungen der Arbeitsbedingungen das Bedürfnis steigt, die eigene Karriere stärker zu kontrollieren, um marktfähig zu bleiben. Die persönlichen Fertigkeiten werden akzentuiert und das Karriere-Commitment sollte ansteigen, insbesondere, wenn den Mitarbeitern Entwicklungsmöglichkeiten geboten werden (Meyer, Allen & Topolnytsky, 1998). Entsprechend könnte auch ein „committeter“ Alumnus z.B. in einem Kontext, der den Vergleich der eigenen Hochschule mit einer anderen nahelegt, eher zu dieser Commitment zeigen und sein Verhalten auf deren Belange ausrichten, während er bei Salienz der personalen Identität er eher Karriere-Commitment zeigen und sich entsprechend verhalten wird. Nach dem Examen birgt gerade die erste Zeit nach Berufseinstieg vielfältige Veränderungen, die eine Focusverschiebung auf die eigene Karriere bewirken können. Aber auch neue Bindungen können sich entwickeln, die u.U. in Konkurrenz zu Hochschulbindung stehen. Demnach weisen sowohl organisationale Identifikation, als auch Commitment eine relative Stabilität über die Zeit auf, und sind andererseits auch kontextuell variabel in Abhängigkeit der jeweils salienten Kategorie. Der Social Identity Approach bietet somit auch für Commitment eine geeignete Grundlage, um die Kontexteinflüsse auf den aktuellen Bindungsfocus zu erklären (Ellemers et al., 2004).

Trotz der hohen theoretischen und praktischen Relevanz von Commitment und Identifikation gibt es nur wenige aufschlussreiche Studien zur empirischen Trennbarkeit der Konstrukte. Es existieren zwar Arbeiten, welche die empirische Distinktheit der Konstrukte aufgrund eines besseren Fits eines 2-Faktoren-Modells im Rahmen von Strukturgleichungsmodellen nahelegen (Mael & Tetrick, 1992; van Knippenberg & Sleebos, 2006). Allerdings wurde in diesen Studien nur ein unidimensionales Maß von Commitment (OCQ) verwendet. Da Commitment und Identifikation in seiner Metanalyse nur 61% gemeinsame Varianz aufweisen, vermutet Riketta (2005) für die beiden Konstrukte distinkte Zusammenhangsmuster mit arbeitsplatzbezogenen Merkmalen. Allerdings ist die Differenz der Zusammenhangsstärke beider Konstrukte gerade zu Extra-Rollenverhalten, das im Rahmen dieser Arbeit von besonderer Relevanz ist (vgl. Kap. 5), nicht signifikant. Der Zusammenhang mit Kündigungsabsichten und Absentismus war für affektives Commitment jedoch signifikant stärker als für organisationale Identifikation. Die Ergebnisse von Riketta (2005) bestätigen insgesamt den Befund, dass Commitment und Identifikation unabhängig davon, welche der untersuchten Skalen jeweils zur Erfassung verwendet wurde, einen großen Zusammenhang aufweisen ( $\rho = .78$ ). In einer aktuellen Studie finden Franke und Felfe (2008) eine Differenzierbarkeit von

Commitment und Identifikation in konfirmatorischen Faktorenanalysen. Bei der Vorhersage von Extra-Rollenverhalten spielt allerdings auch hier Identifikation über die Prädiktionskraft von Commitment hinaus keine Rolle.

#### 4.3.4. Fazit für den Untersuchungskontext

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass beide Konstrukte sich mit einer Form von Bindung von Organisationsmitgliedern an die Organisation beschäftigen, und beide erlauben, verschiedene organisationale Ebenen (z.B. Arbeitsgruppe vs. Organisation als Ganzes) als Bindungsfoci zu unterscheiden. Insgesamt können die Argumente zur Trennbarkeit der Konstrukte zwar teilweise überzeugen, sind zumeist aber auf eine sehr enge Auslegung von Commitment beschränkt. Sobald man ein aktuelles multidimensionales Verständnis von Commitment zugrundelegt, scheint nur der selbst-definitive Aspekt organisationaler Identifikation einen wirklichen distinkten Mehrwert gegenüber Commitment aufzuweisen. Dies spiegelt sich auch auf der operationalen Ebene der Messung der Konstrukte wieder: Ein breit angelegtes Maß wie der verbreitete Organizational Identification Questionnaire (OIQ) (Cheney, 1982; zitiert nach Miller, Allen, Casey & Johnson, 2000) unterscheidet sich hinsichtlich der verwendeten Items kaum von Fragebögen zu organisationalem Commitment als multidimensionalem Konstrukt. Um starke Überlappungen zu vermeiden, empfiehlt Riketta (2005) deshalb den Einsatz einer „schmaleren“ Operationalisierung wie derjenigen von Mael und Ashfort (1992). Diese stellt nur den selbst-definitiven Aspekt in den Vordergrund. Auch die empirischen Befunde zur größeren Prädiktionskraft organisationalen Commitments im Vergleich zu Identifikation hinsichtlich relevanter organisationaler Outcomes – insbesondere Extra-Rollenverhalten (Riketta, 2005; Franke & Felfe, 2008) – sprechen dafür, dass Commitment aus einer pragmatischen Hochschul-Perspektive betrachtet das interessantere Konzept sein sollte.

Das Konzept des organisationalen Commitments bietet eine bessere Möglichkeit, *verschiedene Formen* der Bindung zu differenzieren, die auch Alumni ihrer Alma Mater gegenüber zeigen können, während Identifikation bezüglich eines Bindungsziels, betrachtete man ihren „Mehrwert“ gegenüber Commitment, nur in der Intensität variiert. Unter Berücksichtigung Van Dicks (2004) Argument der größeren zeitlichen Stabilität und Kontextunabhängigkeit scheinen die Dimensionen organisationalen Commitments – auch wenn die bisherige Theoriebildung und entsprechende empirische Forschung diese besondere Konstellation nicht berücksichtigt – prinzipiell auch besser geeignet, die Bindung zu einer Organisation zu

beschreiben, hinsichtlich derer eine *ehemalige* Mitgliedschaft vorliegt. Semantisch-konzeptuell bestünde bei der Übertragung des Konzeptes organisationaler Identifikation nämlich das Problem, dass die Mitgliedschaft mit der Organisation offensichtlich beendet wurde. Van Dick (2007) definiert organisationale Identifikation allerdings als „das Wissen eines Mitarbeiters, einer bestimmten Organisation anzugehören, zusammen mit den Gefühlen und der subjektiven Wertschätzung, die der Mitarbeiter dieser Zugehörigkeit beimisst“ (S. 288), d.h. organisationale Identifikation erfordert per Definition die Mitgliedschaft. Die weiter gefasste Definition sozialer Identifikation von Ashforth und Mael (1989) als „the perception of oneness with or belongingness to some human aggregate“ (S. 21) scheint hier Abhilfe zu schaffen, erlaubt sie doch eine weitere Grenzziehung zwischen In- und Outgroup. Allerdings besteht bezüglich Alumni der Fall, dass eine Mitgliedschaft mit der Organisation Hochschule zu einem früheren Zeitpunkt tatsächlich gegeben war, und mit Verlassen der Hochschule nach erfolgreichem Abschluss des Studiums nicht nur ganz offensichtlich nicht mehr gegeben ist (die Einbindung in die Abläufe der Organisation Hochschule fällt eindeutig erlebbar weg), der Übergang zur Nicht-Mitgliedschaft wird sogar über ein Ritual markiert (formelle Diplomüberreichung, ggf. mit dazugehöriger Feier) und der Eintritt in neue, an die Stelle der Hochschule tretende Organisationen wird als Entwicklungsaufgabe kulturell erwartet. Zwar gehört man dann zur Gruppe der Absolventen der Hochschule – diese bietet zwar ebenfalls eine Möglichkeit der Selbst-Kategorisierung, allerdings entspräche der inhaltlich-semantische Kern dann nicht der „Hochschulbindung“.

Andererseits zeigt der Befund von Mael und Ashforth (1992), deren engeres Konzept organisationaler Identifikation den selbst-definitiven Aspekt betont, dass diesbezüglich offensichtlich eine interindividuelle Variabilität bei Alumni besteht, die mit deren Empfehlungsbereitschaften zusammenhängt. Dies, sowie die Argumentation von Riketta (2005) zum distinkten Mehrwert insbesondere der Selbstkategorisierungskomponente gegenüber organisationalem Commitment, spricht für eine Konzeptualisierung von Hochschulbindung, welche auch die Identifikation mit der Alma Mater berücksichtigt.

Trotz der konzeptuellen Unschärfen bietet die erhebliche Überlappung (insbesondere affektiven) organisationalen Commitments mit organisationaler Identifikation auch einen bedeutsamen Vorteil, da somit eine zusätzlichen Möglichkeit der theoretischen Fundierung auch von organisationalem Commitment unter Rückgriff auf den Social Identity Approach eröffnet wird (Ellemers et al., 1999; 2004; van Dick, 2001). Danach kann argumentiert werden, dass Erklärungsansätze für die

Zusammenhänge von Gerechtigkeit und Identifikation, sowie Alumni-Engagement als Konsequenz ebenfalls für affektives Commitment gelten<sup>41</sup>. Gerade hinsichtlich des bislang theoretisch wenig elaborierten Zusammenhangs von Gerechtigkeit und affektivem Commitment scheint dies vorteilhaft. Zudem lassen sich Fragen der Salienz dadurch für Identifikation und für Commitment gemeinsam adressieren. Fragen der Salienz sind auch für organisationales Commitment bedeutsam (vgl. Meyer et al., 1998; Meyer & Herscovitch, 2001). Mit einer Steigerung der Bedeutung einer Kategorie und entsprechend höherer Salienz ist zu rechnen, wenn diese (1) neu oder besonders ist, (2) im Konflikt mit anderen Gruppen bzw. Kategorien steht, oder (3) durch Nennung hervorgehoben wird (Böhm, 2008). Im Hochschulkontext wird mit der Neuheit und Besonderheit insbesondere nach Verleihung des Diploms bzw. Abschlusszeugnisses zu rechnen sein. Nach Abschluss treten zu Beginn der Berufserfahrung, insbesondere aber im Rahmen der Arbeitssuche Fragen der eigenen Qualifizierung im Vergleich zu konkurrierenden Absolventen anderer Hochschulen auf, die sich als Konflikt zwischen Kategorien interpretieren lassen. Dies kann ebenso bereits während der Hochschulzeit im Vergleich zu Studierenden gleichen Faches an anderen Hochschulen der Fall sein. Im Rahmen des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit ist besonders der dritte Punkt der Nennung der Kategorie relevant: Bereits die Einleitung zum Fragebogen, insbesondere aber die folgenden, explizit auf die relevante soziale Kategorie gerichteten Instruktionen und Fragen machen diese für die befragten Studierenden bzw. Alumni salient. Dabei kann über die Fragen die Salienz gezielt auf verschiedenen Ebenen der Hochschule (z.B. Hochschule als Ganzes vs. Fach/bereich) gelenkt werden. Was *Absolventen* betrifft, kann im Alltag die Aktivierung und damit Salienz der Kategorie z.B. „ehemalige Hochschule“ oder „Fach/bereich an meiner ehemaligen Hochschule“ zufällig geschehen oder gezielt hergestellt werden. *Zufällig* geschieht dies z.B. im Gespräch mit dem Partner bzw. der Partnerin oder mit Freunden über die eigene Hochschulzeit, über alte Fotos, die daran erinnern, über aufrecht erhaltenen Kontakt mit ehemaligen Kommilitonen, über zufällig auftretende, durch entsprechende Assoziationen getriggerte Erinnerung an bestimmte Dozenten oder Lehrveranstaltungen, wenn man im Berufsalltag auf Ausbildungswissen zurückgreift etc. *Gezielt* und damit für Hochschulen bis zu einem gewissen Grad steuerbar könnte dies über gezielte themenbezogene Anschreiben, über Rundmails, regelmäßige Newsletter, ein Alumnimagazin etc. geschehen. Der Vorteil der gezielten Aktivierung und Salientmachung einer relevanten Kategorie im Rahmen der empirischen Untersuchung der Arbeit ist evident: Dadurch, dass die Fragebögen bei allen

---

<sup>41</sup> Hier ist insbesondere das Group Engagement Modell zu nennen, das in Kapitel 7 vorgestellt wird.

Teilnehmenden die gewünschte Salienz herstellen, kann der Einfluss der Salienz kontrolliert werden, so dass die Varianz in durch Gerechtigkeitswahrnehmungen vorhergesagten Bindungsvariablen nicht auf Unterschiede in der Salienz zurückzuführen sind. Gleiches gilt für den Einfluss von Commitment und Identifikation auf Verhaltensweisen zugunsten der Hochschule. Außerdem steigert es die Vergleichbarkeit mit dem Versuch der gezielten Aktivierung durch Hochschulen.

#### 4.4. Hochschulbindung als School Connectedness

School Connectedness ist ein relativ junges Konzept, das unter verschiedenen Begrifflichkeiten untersucht wurde. Über das letzte Jahrzehnt erkannten Forscher im Bildungs- und Gesundheitswesen zunehmend die Bedeutsamkeit einer sozialen und psychologischen Verbundenheit mit der Schule als protektivem und förderndem Faktor bei Jugendlichen (Furlong, O'Brennan & You, 2009). Die gängigste Definition von School Connectedness lautet "the belief by students that adults in the school care about their learning as well as about them as individuals" (Centers for Disease Control and Prevention (CDC) 2009, S.3, zitiert nach Furlong et al, 2009). Trotz ihrer Verbreitung und der Verwendung dieser Definition in den meisten einschlägigen Arbeiten stellte Libbey bereits 2004 fest, dass diese wenig mit den gängigen Operationalisierungen zu tun hat. Der Begriff School Connectedness wurde ursprünglich von Resnick et al. (1997) als "adolescents' perception of safety, *belonging* [eigene Hervorhebung], respect, and feeling cared for at school" (S.823) eingeführt. Er entstammt, samt zugehöriger School Connectedness Scale (SCS) der "National Longitudinal Study of Adolescent Health" (Add Health) mit 500,800 Schülern von Junior und Senior High Schools. Anhand dieser Daten identifizierten Resnick et al. (1997) 6 Items, welche die SCS ( $\alpha = .75$ ) bildeten. Furlong, Brennon & You (2009) rekonstruieren den hinter der empiriegeleiteten Entwicklung stehenden theoretischen Zweck als "to measure the bond students' feel toward school and, as such, measures psychological and not academic, behavioral, or cognitive engagement" (S. 8). Auf Basis des Add Health- Datensatzes wurden diverse weitere Studien durchgeführt, die eine variierende Anzahl von Items für die SCS verwenden, manche bis zu 8 Items (z.B. McNeely, 2005), oder 7 Items (Brookmeyer et al., 2006). Die Mehrzahl der Studien hingegen verwendete eine 5-Item-Version (z.B. Bonny et al., 2000) mit den folgenden Items:

- I feel close to people at this school.
- I am happy to be at this school.



- I feel like I am part of this school.
- The teachers at this school treat students fairly.
- I feel safe in my school.

Basierend auf der Augenscheinvalidität ist die Beziehung zwischen den Items und der CDC-Definition von School Connectedness nicht gerade offensichtlich. McNeely (2005) konnte anhand des ursprünglichen Datenmaterials der Add Health Studie in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse mit sieben Items zeigen, dass sich auch eine zu den Daten passende Zwei-Faktoren-Lösung finden lässt, die sich als „social bonding/belonging“ und „student-teacher relationship“ bezeichnen lassen. Daran wird deutlich, dass das Konstrukt trotz der verbreiteten CDC-Definition im Kern eine Identifikations- („the extent to which students feel like they are part of the school“ [Libbey, 2004, S. 274]) bzw. Bindungsvariable („the bond students’ feel toward school ...“ [Furlong et al., 2009, S.8]) darstellt.

#### 4.4.1. School Connectedness als heterogenes Dachkonstrukt

Nach Libbey (2004) stellt School Connectedness einen geeigneten Überbegriff dar, um das Überlappungszentrum der multipler Begrifflichkeiten abzubilden, obwohl diese nur mehr oder minder miteinander verwandt sind bzw. hinsichtlich definitorischer Bestandteile, operationaler Elemente oder theoretischem Rahmen nur partiell gemeinsame Elemente aufweisen. Nach Furlong et al. (2009) ist weitere Forschung nötig, um das zugrundeliegende latente Konstrukt weiter zu untersuchen, das theoretisch nicht hinreichend spezifiziert ist und operational zu heterogen gehandhabt wird. Um School Connectedness für die Konzipierung von „Hochschulbindung“ fruchtbar zu machen, wurden verschiedene Begrifflichkeiten gesichtet und auf Aspekte untersucht, die in analoger Form im Hochschulkontext Anwendung finden könnten, so z.B. *School attachment* (Moody & Bearman, 1998) als empfundenen Nähe zu anderen Schulmitgliedern, der Freude darüber, an der jeweiligen Schule zu sein, und sich als Teil der Schule zu fühlen, *School Bonding* (Hawkins, Guo, Hill und Battin-Pearson, 2000) als das Vorliegen von Attachment (als emotionaler Verbindung zur Schule) und Commitment (als Investition in die Gruppe), *School Connection* (Brown & Evans, 2002) als Commitment, Macht (power), Zugehörigkeit (belonging) und dem Glaube an Regeln (belief in rules) der Schule, oder *School Engagement* (Kalil & Ziol-Guest, 2003) als positiver Affekt (z.B. „I like being at my school“), negativer Affekt (z.B. „My high school often makes me feel bad“), sowie Ausgeschlossen-Sein bzw. Entfremdung (z.B. “I feel like people in my school don’t really know me”). Voelkl (1996) testete mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse, ob *School belonging* (gerne in der Schule sein, Ausmaß freiwilliger Partizipation,

Wahrnehmung fairer Behandlung durch Lehrer, Stolz auf die Schule) und *Valuing School* (i.S. eines allgemeinen „Nutzwertes“ für das eigene Leben sowie für spätere berufliche Aussichten) zwei unabhängige Dimensionen bzw. Maße zur Beschreibung der Schüler-Schule-Beziehung darstellen, oder ein kombiniertes eindimensionales Maß angemessener ist. Da die beiden genannten Subskalen zu  $r = .85$  korreliert waren und zu keiner besseren Erklärung der Korrelationen zwischen den Items beitrugen als die einfaktorielle Lösung, schlug er die als *Identification with school* bezeichnete eindimensionale Lösung als kombiniertes Maß vor.

#### **4.4.2. Empirische Befunde zu School Connectedness**

Für das Ausmaß, in dem Schüler enge Bindungen mit Erwachsenen in ihrer Schulgemeinschaft eingehen, konnten über die letzten Jahre verschiedenartige wünschenswerte Zusammenhänge dokumentiert werden, so z.B. mit besserer Schulleistung (Anderman, 2002), besseren sozialen und emotionalen Kompetenzen (You et al., 2008), und weniger verfrühter sexueller Aktivität (McNeely et al., 2002). In einer Langzeitstudie von Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming & Hawkins (2004) zeigte sich, dass ein höheres Ausmaß an School Connectedness von Schülern mit geringeren Raten von Drogenkonsum, Mitgliedschaft in Gangs, Gewalt und Schulleistungsproblemen einherging. Angesichts dieser breiten förderlichen Effekte des Erlebens positiver Bindungen innerhalb der schulischen Umwelt gab es klare Anreize für die Forschung, sich diesem Bindungsphänomen näher zuzuwenden. Auch hinsichtlich potenzieller Einflussfaktoren auf School Connectedness liegen einige empirische Befunde vor. So wurden negative Zusammenhänge zwischen School Connectedness und Schulgröße (Anderman, 2002; Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfredson, 2005), sowie der Größe der Schulklasse nachgewiesen (Osterman, 2000). Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen School Connectedness und Alter zeigen verschiedene empirische Befunde ein konsistentes Bild dahingehend, dass mit zunehmendem Alter School Connectedness abnimmt (Whitlock, 2003), während hinsichtlich des Geschlechts teilweise ein höheres Ausmaß für Jungen (z.B. Bonny et al., 2000), teilweise für Mädchen berichtet wird (Summers, Svinicki, Gorin & Sullivan, 2002).

#### **4.4.3. School Connectedness im Hochschulbereich**

Die Hochschulzeit ist für Studierende in aller Regel mehr als bloß eine weitere Etappe in ihrer Ausbildung. Ada et al. (2010) betonen, dass der Übergang von den engen Grenzen des trauten Heimes „im Schoße der Familie“ hin zu Einrichtungen des

tertiären Bildungssystem für Studierende eine völlig neue Dimension des Lebens eröffnet. Studierende werden von Mitgliedern der „*Campus Community*“ als Erwachsene betrachtet, die das Alter erreicht haben, in dem sie volle Verantwortung für ihr Verhalten haben, und die Studierenden selbst sehen sich als freier von Behinderungen und Belastungen durch elterliche und familiäre Kontrolle und Einflüsse. Auf der anderen Seite wird die Campus-Umwelt oft als eine erlebt, in der gilt: „everyone to himself/herself“ (ebd., S. 90). Deshalb bedürfen sie dem Gefühl, dass man sich in der neuen Gemeinschaft, deren Teil sie nun sind, um sie kümmert und sie unterstützt. Dies führe zu School Connectedness, die wiederum zur Reduktion devianten Verhaltens, größerem Commitment zu universitären Aktivitäten, sowie der aktiven Partizipation am Wachstum der Alma Mater beitrage. Dafür sei das gesamte psychosoziale Schulumfeld als Produkt aller nicht-materiellen Elemente der Schule relevant, das neben den Dozierenden auch von Kommilitonen, technischem und Verwaltungspersonal, sowie der Hochschulleitung bestimmt wird.

Da bislang vorliegenden Forschungsergebnisse fast ausschließlich in Grund- und Sekundarschulen (*middle and senior high schools*) gewonnen wurden, stellen Ngozi et al. (2010) ernüchternd fest: „Little or no research has been done on school connectedness at the tertiary or higher education level where greater percentage of students fall within the ages of 17 – 25“ (S.91). Mangels passender Konzepte für das tertiäre Bildungssystem übertrugen sie das Konstrukt der School Connectedness auf den Hochschulkontext und führten erstmals eine explorative, zunächst rein deskriptive Studie an einer größeren Stichprobe von Studierenden (N=772) durch, um einen ersten Eindruck der Ausprägung von School Connectedness bei Studierenden zu erhalten. Leider führen sie dabei die konzeptuelle Unschärfe der School Connectedness Forschung fort und unterscheiden in der Operationalisierung nicht gemäß ihrer Argumentation zwischen erlebter Unterstützung, und daraus resultierender School Connectedness, sondern sehen beides als Teil einer gemeinsamen Skala an. In der Entwicklung ihres Students' Campus Connectedness Questionnaire (SCCQ) erweitern sie allerdings den üblichen Bezug auf Lehrpersonal mit dem Argument der größeren und direkteren Vernetztheit von Studierenden mit solchen anderer Fächer und Semester, sowie mit technischem und Verwaltungspersonal und der Hochschulleitung („*Management*“) um Items zu allen dieser vier Bezugsgruppen. Für das Gesamtmaß von 44 Items wird ein Test-Retest-Reliabilitätskoeffizient von  $r_{t,t} = 0.86$  berichtet. Es umfasst mitunter Aspekte wie *gerechte Behandlung* (“My lecturers treat me fairly”, “I receive fair treatment from staff of this institution“), *positiver Affekt* (“I enjoy cooperative learning with my school peers”, “I am happy with my lecturers“), *Nähe* (“I

am close to my lecturers”) bzw. *Zugehörigkeit* (“My interaction with my peers make feel I belong to this school“, “Staff make me feel I am part of this school”), *Stolz* (“I am proud of staff of this institution”), *Partizipation* (“I participate in classroom”), *Sensibilität für studentische Bedürfnisse* (“Staff are responsive to students’ needs”), „*Gehört-Werden*“ („Management listens to students’ concern or problems“), oder *Wiederwahlbereitschaft* (“If I would chose again I will choose this school“).

Ngozi et al. (2010) berichten als Ergebnis, dass Studierende jeden Alters und beider Geschlechter im Durchschnitt über dem Skalenmittelpunkt, d.h. im Bereich der positiven Ausprägtheit von School Connectedness liegen. Dabei gab es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Geschlechtern hinsichtlich des Ausmaßes an School Connectedness zur jeweiligen Hochschule<sup>42</sup>. Hinsichtlich des Hochschultyps wiesen Studierende pädagogischer Hochschulen signifikant höhere Werte sowohl als Universitätsstudierende als auch Studierende technischer Hochschulen auf. Die Autoren erklären dies über die höhere Studierendenzahl, den größeren Lehrkörper und einen deutlich größeren Campus der beiden letztgenannten, so dass an pädagogischen Hochschulen weniger “feelings of obscurity in that big world of people and activities” (S.95) und tendenziell bessere interpersonelle Beziehungen zwischen den Studierenden untereinander, sowie zwischen Studierenden und dem Lehrkörper entstehen können. So berichten Studierende kleinerer Institute auch ein höheres Ausmaß an School Connectedness. Übereinstimmend mit Ergebnissen aus dem Sekundärschulbereich fanden die Autoren, dass School Connectedness mit zunehmendem Alter der Studierenden abnimmt.

#### 4.4.4. Wirkmodell von School Connectedness

Aufgrund der noch jungen Geschichte des Konstrukts ist bislang nicht bekannt, *wie* die Schule zu mehr School Connectedness beiträgt, bzw. über welchen Wirkmechanismus dies mediiert wird (Waters, Cross und Runions, 2009). Einen ersten Vorschlag skizzieren McNeely and Falci (2004). Sie fanden, dass wenn Jugendliche Empathie, Lob und Aufmerksamkeit in einer klaren und konsistenten Art erhalten, sie auch eine höhere Wahrnehmung sozialer Unterstützung aufweisen. Die Wahrnehmung sozialer Unterstützung generiert den Autoren zufolge ein Gefühl der Zugehörigkeit, das wiederum zu verstärktem schulischem Engagement und höherer Schulmotivation führt. Diese Position konnte auch durch einige Studien untermauert werden (Klem and Connell, 2004): Schüler mit zugewandten und unterstützenden interpersonalen

<sup>42</sup> Polytechnic Institutes, Universities and Colleges of Education; folgend alle als „Hochschule“ bezeichnet.

Beziehungen innerhalb der Schule berichten positivere Einstellung zur Schule, positivere schulbezogene Werte, sowie eine größere Zufriedenheit mit der Schule. Sie sind ferner schulisch stärker engagiert<sup>43</sup> (Omenyi, Ngozi & Odimegwu, 2010). Der von McNeely und Falci (2004) vorgeschlagene Wirkmechanismus, dass eine bestimmte interaktionale „Behandlung“ der Schüler zur Wahrnehmung sozialer Unterstützung führt, die über ein Zugehörigkeitsgefühl mediiert zu positiven Auswirkungen führt, ähnelt stark derjenigen des Group Engagement Modells (Tyler & Blader, 2003), nach der eine prozedural bzw. interaktional gerechte Behandlung eine Wertschätzung bzw. den Status eines „Mitgliedes“ innerhalb der jeweils relevanten Bezugsgruppe kommuniziert, was wiederum zu verstärktem Engagement für die Gruppe führen kann.

#### 4.4.5. Fazit für den Untersuchungskontext

Im Rahmen der noch jungen School Connectedness Forschung fällt auf, dass die Differenzierung zwischen einer semantisch-agenscheinvaliden Connectedness-Variable (im Sinne empfundener Verbundenheit zur Bildungsinstitution) und jenen Faktoren, die diese bedingen bzw. beeinflussen nicht nur konzeptuell unscharf ausfällt, sondern operational schlichtweg unterlassen wird. Will man einen Beitrag zur Identifikation von Faktoren zu leisten, die eine spätere Hochschulbindung begünstigen, scheint es allerdings sinnvoll, den Bindungsaspekt von seinen Antezedenzen bzw. Korrelaten zu trennen. Die Sichtung der verschiedenen Operationalisierungen von School Connectedness offenbart wiederholt zwei zentrale Aspekte als Indikatoren, die diese konzeptuell in die Nähe organisationalen Commitments rücken: Bei mehreren Autoren wird erfasst, ob der Gedanke an oder der Besuch der Bildungsinstitution mit *positivem Affekt* verbunden ist, so z.B. „Positive Orientation“ im Sinne von Gefühlen gegenüber der Schule (Jessor et al., 1995), Freude darüber, an der jeweiligen Schule zu sein (Moody & Bearman, 1998), gerne in der Schule sein (Voelkl, 1996), Freude an bzw. Vorfreude auf die Schule (Eccles, Early, Frasier, Belansky & McCarthy, 1997), oder durch die Schule ausgelöstem positivem (z.B. „I like being at my school“) bzw. negativem Affekt (z.B. „My high school often makes me feel bad“) (Kalil & Ziol-Guest, 2003). Ferner werden *Verbundenheit bzw. Zugehörigkeit* auch direkt von verschiedenen Autoren in leicht modifizierter Form erfasst: Mouton & Hawkins (1996) erheben „School attachment“ direkt über das Gefühl, eine Verbindung zur Schule zu haben. Hawkins et al. (2000) erfassen „School Bonding“ als emotionale Verbindung zur

<sup>43</sup> School engagement lässt sich nach Marks (2000) als “a psychological process, specifically, the attention, interest, investment, and effort students expend in the work of learning.” (S. 154-155) verstehen und umfasst ferner das psychologische Investment bzw. emotionale Involvement von Schülern und ihre gerichteten Bemühungen hinsichtlich Lernen, Verstehen oder Erlangen von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die akademische Arbeit fördern sollen. (Klem & Connel, 2004).

Schule. Bei Brown & Evans, (2002) drückt sich Zugehörigkeit direkt als Sich-als-Teil-der-Schule-Fühlen (“Belonging”) aus. Auch Ngozi et al. (2010) schließen Nähe zum Lehrkörper und das Gefühl, Teil der Hochschule zu sein, in ihr hochschulbezogenes Maß ein. In Anlehnung an die Forschung zu School Connectedness sollte ein **Instrument zur Erfassung von Hochschulbindung** daher vorrangig Items enthalten, welche die Hochschule mit positivem Affekt assoziieren, und dabei insbesondere positive **Gefühle der Verbundenheit und Zugehörigkeit** erfassen. Öfter verwendete Formulierungen des Teil-der-Schule-Seins verweisen zudem auf Aspekte der Selbstkategorisierung im Sinne organisationaler **Identifikation**, die ein erhöhtes Zugehörigkeitsgefühl indizieren könnten.

Hinweise auf die Bedeutsamkeit von Gerechtigkeit für Hochschulbindung finden sich nur indirekt. Zwar werden explizit keine direkten Zusammenhänge von School Connectedness mit Gerechtigkeit berichtet. Allerdings beinhalten die meisten Operationalisierungen von School Connectedness bereits den Aspekt der fairen Behandlung durch das Schulpersonal (Furlong et al., 2009). Auch wenn sich in der gesichteten Literatur keine Angaben zu entsprechenden Faktorladungen finden ließen, spricht bereits die Tatsache, dass Fairness zusammen mit den „eigentlichen“ Verbundenheitsitems einen gemeinsamen, von anderen schulrelevanten Aspekten abgrenzbaren Faktor bildet, für eine nennenswerte Korrelation mit einem Verbundenheitsgefühl auch im edukativen Kontext. Waters et al. (2009) spezifizieren School Connectedness begünstigende funktionale und strukturelle Aspekte der Schule, die in der organisationspsychologischen Forschung als Komponenten prozeduraler Gerechtigkeit gelten, so z.B. das Einräumen von Wahlmöglichkeiten und Mitspracherechten (Thibaut & Walker, 1975 ; Leventhal, 1980). Auch das Vermitteln klarer Regeln und Grenzen über eine angemessene Menge, Klarheit und Qualität der gegebenen Information hinsichtlich des von den Schülern erwarteten Verhaltens und der Konsequenzen bei Fehlverhalten überlappt sich mit dem Konzept der informationalen Gerechtigkeit (Greenberg, 1994). Klarheit und Transparenz von Regeln sind Aspekte prozeduraler Gerechtigkeit<sup>44</sup> (Klendauer, Frey & Rosenstiel, 2007). Samdal et al. (1998) berichten, dass die stärksten Zusammenhänge ihres die affektive Ebene der Verbindung zur Schule erfassenden „Student Satisfaction“-Konzepts (z.B. „*I like school*“) mit der Wahrnehmung von Lehrerfairness bestehen. Wenngleich diese Aspekte in der School Connectedness Literatur nicht separat unter

---

<sup>44</sup> Akzeptiert man die im Arbeitskontext gesetzte Prämisse, dass Organisationsmitgliedern klare und transparente Regeln, sowie rechtzeitige und ausreichende Information zusteht, auch in den Schul- und Hochschulkontext, müssen diese auch dort zu operationalen Bestandteilen von Gerechtigkeitskonzepten werden.

gerechtigkeitstheoretischer Perspektive betrachtet werden, unterstreichen sie die Annahme, dass Gerechtigkeitswahrnehmungen im edukativen Kontext auch spezifisch für den Aufbau einer psychologischen Verbindung zur Bildungsinstitution bedeutsam sind. Daraus lässt sich ableiten, dass sich *sowohl wahrgenommene interaktionale, als auch die prozedurale Gerechtigkeit an der Hochschule auf ein späteres emotionales Verbundenheitsgefühl und/oder Identifikation mit der Alma Mater auswirken.*

McNeely and Falci (2004) argumentieren, dass ein durch Klarheit und Konsistenz geprägter, fürsorglicher Umgang mit Schülern zu einem Gefühl der Verbundenheit führt, dass sich wiederum positiv auf schulische Outcomes Motivation und schulischem Engagement auswirkt. Nach Ada et al. (2010) ist dafür an der Hochschule aufgrund der größeren Vernetzung von Studierenden das gesamte psychosoziale Schulumfeld mit Dozenten, Kommilitonen, technischem und Verwaltungspersonal, sowie der Hochschulleitung relevant. Vermittelt dieses Umfeld das Gefühl, dass man sich in der neuen Gemeinschaft um sie kümmert und sie unterstützt, führe dies bei Studierenden zu Connectedness, was wiederum zur Reduktion devianten Verhaltens, größerem Commitment zu universitären Aktivitäten, sowie der aktiven Partizipation am Wachstum der Alma Mater beitrage. Übertragen auf den Kontext der Fragestellung bedeutet dies, dass sich *die Wahrnehmung interaktionaler und prozeduraler Gerechtigkeit seitens der Studierenden nicht nur positiv auf Hochschulbindung auswirken, sondern über diese mediiert auch weitere hochschulbezogene Outcomes beeinflussen.*

An dieser Stelle sei neben den kontextuellen Unterschiede zwischen Schule und Hochschule einschränkend darauf hingewiesen, dass keines der Maße zur Erfassung zu School Connectedness einschließlich Ngozi et al.'s (2019) Students' Campus Connectedness Questionnaire (SCCQ) *Alumni*-Bindung (bzw. Bindung ehemaliger Schüler) erfasst, und alle entsprechenden Ergebnisse nur auf Daten aktueller Schulbesucher bzw. Studierender beruhen. Insofern hat die Untersuchung langfristiger Auswirkungen in der vorliegenden Arbeit auch aus einer School Connectedness Perspektive explorativen Charakter.

## 5. Alumni-Engagement

Langer et al. (2001) verwendeten den Begriff der „Hochschulbindung“ ausschließlich, um dessen konative Komponente zu beschreiben, die sie über Empfehlungs- und Wiederwahlbereitschaften operationalisieren. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit interessiert, ob auch ein breiteres Spektrum von Alumni-Verhaltensweisen gegenüber der Alma Mater studienzeitbezogenen Einflüssen unterliegen. Da sich der Bindungsbegriff in der sozial- und organisationspsychologischen Tradition, der auch hier gefolgt werden soll, eher auf das Phänomen einer psychologischen Bindung bezieht als auf die Verhaltensebene, wird eine begriffliche Trennung vorgeschlagen. Es stellt sich mithin die Frage eines geeigneten Begriffes. Als konzeptueller Mantelbegriff sollte dieser eine hinreichende Breite aufweisen, um verschiedene Verhaltensweisen bzw. -bereitschaften von Alumni gegenüber der Alma Mater umfassen zu können. Er sollte zudem berücksichtigen, dass sich das Verhalten *an eine bestimmte* Organisation, nämlich die Alma Mater richtet, und nicht zeitgleich an mehrere, nicht an verschiedene bzw. beliebige Hochschulen, und nicht – es sei denn in ihrer Funktion als Repräsentanten der ehemaligen Hochschule – an einzelne Personen.

Der Begriff der *Kundenbindung* ist zwar in der Lage, eine etwas breitere Palette an Verhaltensweisen einzuschließen und weist einen spezifischen Organisationsbezug auf, allerdings wird die Metapher „Dienstleistungsunternehmen Hochschule“ - „Kunde Studierender (bzw. Alumnus)“ vielen Aspekten der Beziehung der Beteiligten nicht gerecht und charakterisiert das fokale Verhalten in manchen Fällen unzutreffend (z.B. die Annahme von Praktikanten der eigenen Alma Mater). Hinsichtlich einiger denkbarer Verhaltensweisen wäre gar eine umgekehrte Sichtweise angemessener, in der die Hochschule der Kunde ist (z.B. externe Lehrbeauftragte von Alumni als Dienstleistung). Allgemeinere sozialpsychologische Konstrukte wie z.B. *prosoziales Verhalten*<sup>45</sup> scheinen bereits aufgrund ihres mangelnden organisationalen Bezuges wenig dazu geeignet. Hochschulspezifische Konstrukte, abgesehen von der Arbeit von Langer et al. (2001), liegen nach Kenntnis des Autors insbesondere für das deutsche Hochschulsystem nicht vor. Konzepte der anglo-amerikanischen Hochschulforschung, z.B. *Charitable Giving* oder *Services-Philanthropic Giving* (vgl. Mann, 2007) scheiden aufgrund des Fokus auf Spendenverhalten aus.

---

<sup>45</sup> Nach Bierhoff (2002) ist mit einer prosozialen Handlung „beabsichtigt, die Situation des Hilfeempfängers zu verbessern; der Handelnde zieht dabei seine Motivation nicht aus der Erfüllung beruflicher Verpflichtungen und der Empfänger ist eine Person, keine Organisation“ (S. 320)



## 5.1. Alumni-Engagement als Extra-Rollenverhalten

Alumni-Engagement als freiwilliges, an die Organisation Hochschule gerichtetes Verhalten weist gegenüber anderen beispielhaft aufgeführten Konzepten insbesondere die Eigenheit auf, dass es ein Verhalten von ehemaligen *Mitgliedern* der Organisation ist. Es steht demnach in unmittelbarem Verhältnis zur (ehemaligen) Mitgliedschaft in der Organisation. Es gehört allerdings nicht zur „Rolle“ von Alumni und kann mithin nicht (formal) eingefordert werden. Ein derartiges Extra-Rollenverhalten beschreibt z.B. das Konstrukt des *Organizational Citizenship Behavior*. Es wurde jüngst auch auf solche Verhaltensweisen angewendet, die erst *nach* Ausscheiden aus einer Organisation von den ehemaligen Mitgliedern an den Tag gelegt werden. Schmitt, Rebele, Bennecke und Förster et al. (2008) verwenden den Begriff „Post Citizenship Behavior“, um positive Einstellungen und Verhaltensweisen von Gekündigten gegenüber dem früheren Arbeitgeber zusammenfassend zu bezeichnen. Daher liegt scheint angebracht, Alumni-Engagement unter dem konzeptuellen Mantel des Extra-Rollenverhaltens bzw. (Post-) *Organizational Citizenship Behavior*, zu betrachten.

Die Bereitschaft von Mitgliedern einer Organisation, sich gelegentlich auch in freiwilligen, unbezahlten Verhaltensweisen zugunsten einer Organisation, d.h. solchen, die über die vertragsmäßige Erfüllung der übertragenen Aufgaben hinausgehen, zu engagieren, gilt bereits seit längerem als notwendige Voraussetzung für das Überleben einer Organisation und die Stabilität des entsprechenden sozialen Systems (Katz & Kahn, 1978, zitiert nach Robinson & Morrison, 1995). Der Zusammenhalt und Erfolg einer Organisation als kooperatives System entsteht laut Barnard (1938; zit. nach Kretschmann, 2005) gar erst durch die Erfüllung von Rollenerwartungen oberhalb der formal beschriebenen Systeme. So bestätigt auch eine Metaanalyse von Podsakoff, Whiting, Podsakoff, & Blume (2009) zu den Konsequenzen von *Organizational Citizenship Behavior*, dass diese auf Organisationsebene mit einer Reihe bedeutsamer Folgen (z.B. Produktivität, Effizienz, geringeren Kosten, Kundenzufriedenheit, und weiteren) verknüpft sind.

Katz unterschied bereits 1964 (zitiert nach Van Dyne, Cummings & McLean Parks, 1995) zwischen *Intra-Rollenverhalten*, welches nur genau das formal vorgeschriebene und belohnte Verhalten umfasst, und „innovativem und spontanem“ Verhalten andererseits, das über die formalen Rollenanforderungen hinausgeht und zum Funktionieren der Organisation beiträgt. Setzt man das offiziell Geforderte mit dem *Intra-Rollenverhalten* gleich, lässt sich das innovative und spontane Verhalten als

*Extra-Rollenverhalten (ERV)* bezeichnen (van Dyne, Cummings & McLean-Parks, 1995).

Im Lichte ihrer praktischen Relevanz überrascht kaum, dass verschiedene Konstrukte existieren, die sich auf ein solches Verhalten beziehen. Zum Netz sich mehr oder weniger überlappende Konstrukte gehören z.B. *Organisational Citizenship Behavior* (Organ, 1988), *Prosocial Organizational Behavior*<sup>46</sup> (Brief & Motowidlo, 1986) oder *Organizational Spontaneity* (George & Brief, 1992). Die Gemeinsamkeiten liegen in der Betrachtung von Verhalten, das freiwillig gezeigt wird und nicht Teil des Arbeitskontraktes ist, und das für die Organisation vorteilhaft ist. Unterschiede liegen meist in Details der angenommenen dimensional Struktur, wobei zumindest die gröbere Differenzierung nach Verhalten, das sich auf andere Personen als Adressaten richtet (z.B. Altruismus im Sinne von Kollegialität), und solchem, das sich auf die Arbeit bzw. Organisation als Ganzes richtet (z.B. gewissenhafte Aufgabenerfüllung), meist übereinstimmt. Abgrenzen lassen sich auch Verhaltensweisen, die zwar formal nicht gefordert werden, per definitionem aber nicht die Funktionalität für die Organisation einschließen. Ein Beispiel dafür ist das *whistle blowing* (Near & Miceli, 1996), welches u.a. das Öffentlichmachen illegaler Praktiken eines Unternehmens durch (ehemalige) Mitarbeiter beinhaltet. Schließlich lässt hinsichtlich Extra-Rollenverhalten eine Unterscheidung zwischen organisationsförderlichem Pro-Rollenverhalten und schädlichem Anti-Rollenverhalten (vgl. Abschnitt 5.2.) treffen (Nerdinger, 2000).

### 5.1.1. Organizational Citizenship Behavior

Von den bislang entwickelten Konzepten zum ERV weist das *Organizational Citizenship Behavior* (folgend als „OCB“ bezeichnet) sowohl die weitaus größte Verbreitung, als auch die beste empirische Absicherung auf (Hertel, Bretz & Moser, 2000), weshalb es den folgenden Ausführungen zugrundegelegt werden soll. Die gängigste Definition stammt von Organ (1988): „OCB represents individual behavior that is discretionary, not directly or explicitly recognized by the formal reward system, and that in the aggregate promotes the effective functioning of the organization.“ (S.4). Während die typische einzelne OCB-Handlung für sich genommen trivial sein mag, trägt also die Summe mehrerer Handlungen einer oder mehrerer Personen zum erfolgreichen Funktionieren der Organisation bei. Auch für das Funktionieren des Hochschulsystems lässt sich argumentieren, dass eine einzelne gute Bewertung eines

<sup>46</sup> Dieses umfasst allerdings auch formal gefordertes Verhalten, z.B. Hilfeverhalten gegenüber Kunden

Studierenden oder Alumnus einer Hochschule keinen hohen Rang in einem Hochschul-Rating aus macht, ein einzelner Kontakt zu oder zwischen Alumni kein Netzwerk, eine einzelne leicht vermittelbare Praktikumsstelle bei einem „Ehemaligen“ nicht praktische Studienanteile der gesamten Studierendenschaft sicherstellt, aber in der Summe sind diese für das Funktionieren des Systems Hochschule nicht ohne Folgen wegzudenken.

Da OCB vertraglich nicht festgelegt sind (einschließlich Arbeitsplatzbeschreibungen, Zielvereinbarungen oder Anreizsystemen), sondern auf einer freiwilligen Entscheidung des Mitarbeiters beruhen, besteht auch kein direkter oder formaler Anspruch des Mitarbeiters auf Kompensierung (Staufenbiel, 2000). Organ (1997) erweiterte nach diesbezüglicher Kritik später seine Definition dahingehend, dass einige Elemente von Extra-Rollenverhalten durchaus Belohnungen nach sich ziehen können, obwohl sie formell nicht festgelegt sind (Organ, 1997), so z.B. größere Beliebtheit im Kollegenkreis, aber auch formell positivere Leistungsbewertungen oder Gehalts- und Beförderungsempfehlungen (Bierhoff & Rohmann, 2003). Organ (1988) betont, dass in der Praxis in der Regel ein Kontinuum hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit und des Ausmaßes an Belohnungen für individuelle Beiträge vorzufinden ist. Hier ist die Lage von Alumni komplizierter. Da sie in der Regel räumlich entfernt und nicht mehr Teil der Organisation sind, sinkt die Kalkulierbarkeit positiver Auswirkungen. Vorteile, die sich durch eigenes Engagement ergeben könnten, sind schwerer vorherzusehen und einzuschätzen. Ein Unterschied zu „klassischem“ OCB könnte auch darin liegen, dass bei letzterem eine ausgeprägtere positive Rückkopplungsschleife existiert, in der über den Eintritt positiver Folgen von „honoriertem“ OCB die eigene Arbeitszufriedenheit und das Commitment gestärkt werden, die wiederum als Antezedenten von OCB gelten (vgl. Bierhoff & Rohmann, 2003). Durch die fehlende bzw. beendete Einbindung von Alumni in das organisationale System scheint dies bei Alumni weniger wahrscheinlich.

Smith, Organ, and Near (1983) differenzierten OCB ursprünglich nach den beiden Dimensionen *Altruism* und *General Compliance*. In seiner Neuformulierung des Konstrukts führte Organ (1988) weitere Differenzierungen ein. Diese betreffen weitgehend die Dimension *General Compliance* (Podsakoff, McKenzie, Paine & Bachrach, 2000), die inhaltlich verfeinert wurde. Organ (1988) unterscheidet fünf Dimensionen<sup>47</sup>:

---

<sup>47</sup> Podsakoff et al. (2000) schlugen zusätzlich *Organizational Loyalty* als Dimension vor, die sich auf die positive Darstellung des Unternehmens in der Öffentlichkeit, bei Familie, Freunden und Bekannten bezieht beschreibt, und zwar auch dann, wenn das Unternehmen in der öffentlichen Kritik steht.

1. *Hilfsbereitschaft (altruism)* bezeichnet ein Verhalten, mit dem Kollegen bei arbeitsbezogenen Problemen geholfen wird (z.B. freiwillige Unterstützung eines neuen oder überlasteten Kollegen). Organ (1988) grenzt es anhand seiner selbstlosen Komponente von Hilfsverhalten ab, das auch strategisch oder durch Eigeninteresse motiviert sein kann.
2. *Rücksichtnahme (courtesy)* beschreibt potenziell unterstützendes Verhalten, das weniger spezifisch auf Einzelpersonen gerichtet ist, sondern allgemeiner dem Entstehen von Problemen entgegenwirkt. Als typisches Beispiel gilt das Weitergeben wichtiger Informationen oder die frühzeitige Absprache mit Kollegen, deren Arbeit vom Handeln des Betreffenden beeinflusst wird.
3. Auch *Gewissenhaftigkeit (conscientiousness)* fehlt im Gegensatz zu Hilfsbereitschaft der konkrete Personenbezug (Staufenbiel & Harz, 2000). Sie zeigt sich in überdurchschnittlich pflichtbewusstem und gewissenhaftem Verhalten eines Arbeitnehmers (in Form von z.B. einem besonderen Maß an Pünktlichkeit, geringen Fehlzeiten und sorgfältigem Umgang mit Zeit und Material).
4. *Eigeninitiative (Civic virtue)* bezieht sich auf solche Verhaltensweisen, die ein hohes Maß an Interesse des Arbeitnehmers für die Organisation als Ganzes ausdrücken, z.B. durch freiwillige Übernahme zusätzlicher Aufgaben, Einreichen konstruktiver Verbesserungsvorschläge oder Mitarbeit an einem positiven Image der Organisation (Staufenbiel & Harz, 2000). Sie geht subjektiv mit dem Gefühl einher, dem Unternehmen gegenüber verpflichtet und für Entscheidungen und Vorgehensweisen mitverantwortlich zu sein.
5. *Sportsmanship (Unkompliziertheit)* bezieht sich auf solches Verhalten, dass die Bereitschaft von Angestellten signalisiert, ohne zu Klagen vorübergehende Unannehmlichkeiten und Frustrationen zu ertragen, sowie eine Haltung, die Veränderungen in der Organisation gegenüber aufgeschlossen ist.

### 5.1.2. Empirische Befunde

Ein Zusammenhang zwischen OCB und organisationaler Gerechtigkeit wurde mittlerweile in zahlreichen Studien belegt. So untersuchten z.B. Scholl et al. (1987) an 152 Angestellten im Finanzwesen den Einfluss wahrgenommener Lohngerechtigkeit (in Form von Equity und zwei abstrakten Entitlement-Urteilen darüber, was man von der Organisation erwartet bzw. dem, was man für angemessen hält) auf eine OCB-Selbstbeurteilungsskala. Moorman, Niehoff und Organ (1993) fanden in einer Untersuchung mit 420 Angestellten eines Kabelfernseh-Unternehmens, dass auch die

prozedurale Gerechtigkeitsdimension ein bedeutsamer Prädiktor für OCB ist. Dabei waren alle Korrelationen zwischen Verfahrensgerechtigkeit und den fünf erfassten OCB-Dimensionen ( $.19 \leq r \leq .38$ ) größer als die Zusammenhänge zwischen Arbeitszufriedenheit und den entsprechenden OCB-Dimensionen ( $.15 \leq r \leq .26$ ). Chiaburu (2007) konnte bei 141 Vorgesetzter-Angestellter-Dyaden auch für durch Fremdbeurteilung erfasstes OCB einen Zusammenhang mit interaktionaler Gerechtigkeit belegen ( $r = .26$ ). Dabei wurde der Einfluss interaktionaler Gerechtigkeit auf OCB durch subjektive Rollendefinitionen moderiert: Interaktionale Gerechtigkeit führte zu umso mehr OCB, je mehr die Angestellten dazu neigten, diese Verhaltensweisen *nicht* als Teil ihrer formalen Arbeitsrolle anzusehen. Organ und Ryan (1995) berichten in einer Metaanalyse einen Zusammenhang zwischen globaler organisationaler Gerechtigkeit und OCB für die Dimensionen Hilfsbereitschaft ( $\rho = .24$ ) und Generalized Compliance ( $\rho = .27$ ). In einer jüngeren Metaanalyse berücksichtigen Hoffman, Blair, Meriac & Woehr, (2007) getrennt distributive, prozedurale und interaktionale Gerechtigkeit, wobei sie für alle fünf betrachteten OCB-Dimensionen höhere mittlere Zusammenhänge für prozedurale ( $.16 \leq \rho \leq .26$ ) und interaktionale ( $.14 \leq \rho \leq .24$ ) Gerechtigkeit berichten, als für distributive Gerechtigkeit ( $.09 \leq \rho \leq .17$ ).

Auch organisationale Bindung wurde als Antezedenz von Extra-Rollenverhalten untersucht. Die Metaanalyse von Organ & Ryan (1995) bestätigt einen Zusammenhang zwischen organisationalem Commitment und Hilfsbereitschaft<sup>48</sup> (mittleres  $\rho = .25$ ). Ein Zusammenhang mit beiden OCB-Dimensionen fand sich nur für affektives Commitment (mittleres  $\rho = .23$ ), nicht für kontinuieritätsbezogenes (mittleres  $\rho = .01$ ). Eine jüngeren Metaanalyse von Meyer et al. (2002) berücksichtigte getrennt die affektive und die normative Komponente von Commitment, die in Messinstrumenten früherer Studien oft konfundiert waren. Sie fanden substantielle Zusammenhänge von affektivem ( $\rho = .32$ ) und normativem ( $\rho = .24$ ) Commitment sowohl mit eindimensionalen OCB-Maßen, als auch mit solchen, die nach Altruismus und Generalized Compliance trennen ( $.20 < \rho > .26$ ). Unklarheiten bestehen hinsichtlich der kausalen Beziehung zwischen den OCB-Dimensionen und denen organisationalen Commitments. Trotz gut belegter Zusammenhänge konnte die Beziehung bislang nur wenig befriedigend geklärt werden (Kretschmann, 2005), was neben der Divergenz der Befunde nicht zuletzt auf den Einsatz unterschiedlicher Commitment-Formen und Messinstrumente zurückzuführen ist (Staufenbiel, 2000). Obwohl insbesondere affektives Commitment konsistent als Antezedent von OCB identifiziert wird, steht eine Testung der eigentlichen Kausalbeziehung noch aus (Gautam, Van Dick, Wagner,

---

<sup>48</sup> Als Dimension des ursprünglichen zweidimensionalen Maßes für OCB

Upadhyay & Davis, 2005). Van Dick, Grojean, Christ, Wieseke, Gautam, (2006) fanden in einem Cross-Lagged-Modell einen Einfluss organisationaler Identifikation von Lehrern mit ihrer Schule mit sechs Monate später gemessenem Extra-Rollenverhalten. Umgekehrt hing später erfasste organisationale Identifikation nicht signifikant mit dem zu einem früheren Messzeitpunkt gemessenen Extra-Rollenverhalten zusammen. Die Autoren interpretieren dies als Beleg für einen kausalen Einfluss von organisationaler Identifikation auf Extra-Rollenverhalten.

Da OCB eher in schwach determinierten Situationen gezeigt werden kann, in denen keine starken externen Verhaltensrestriktionen in Form von Anreizen, Druck oder drohenden Sanktionen existieren, sollten Persönlichkeitsvariablen theoretisch gut geeignet sein, um OCB vorherzusagen (Organ, 1988). Empirisch ließ sich diese Hypothese allerdings nicht befriedigend untermauern. Organ und Ryan (1995) berichten in ihrer Metaanalyse keine bis nur geringe Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und OCB, wobei letztere insbesondere die Big-Five-Traits (McCrae & Costa, 1987) Gewissenhaftigkeit, und in geringerem Maße Verträglichkeit betrafen. Insgesamt ist die Suche nach dispositionalen Ursachen für OCB wenig systematisch erfolgt und gilt derzeit noch immer als offene Frage (Hertel et al. ,2000).

## 5.2. Anti-Rollenverhalten

Nicht jedes Verhalten, das freiwillig außerhalb der formalen Rollenerwartungen gezeigt wird, ist förderlich für die Organisation. Von solchem *Pro-Rollenverhalten* lässt sich Verhalten abgrenzen, das der Organisation schadet (*Anti-Rollenverhalten*) (Nerdinger, 2000). Anti-Rollenverhalten wurde verstärkt thematisiert, als im Zuge des extremen Personalabbaus insbesondere in amerikanischen Unternehmen aggressives Verhalten, Diebstahl und Rückzugsverhalten von Mitarbeitern dramatisch zunahmen (vgl. Robinson & Greenberg, 1998). Es wurde über verschiedene Begriffe thematisiert:

1. Nach Moser, Schwörer, Eisele und Haefele (1998; zitiert nach Six & Felfe, 2004) lässt sich unter *kontraproduktivem Verhalten* solches Verstehen, das zu Nachteilen für die Organisation oder einzelne Organisationsmitglieder (z.B. Diebstahl) führt oder diese zumindest in Kauf nimmt (z.B. Zurückhalten der eigenen Arbeitskraft).
2. Das von O'Leary-Kelly, Griffin und Glew (1996) entwickelte, auf der sozialen Lerntheorie beruhende Konzept der *Organization-Motivated Aggression (OMA)* bezieht sich auf verletzendes oder destruktives Verhalten von Organisationsmitgliedern, das durch Faktoren des organisationalen Kontexts

ausgelöst wird, wie etwa Organisationspolitik, -kultur, oder die Art und Weise, wie das Management Entscheidungen kommuniziert. Die entsprechenden Verhaltensweisen werden dabei von Vorgesetzten und Mitarbeitern übernommen, die im Sinne der sozialen Lerntheorie als Modelle fungieren. In ihrer explorativen Studie fanden die Autoren, dass sich viele Vorgesetzte nach dem Motto „Tun Sie gefälligst was ich sage, nicht was ich tue“ gegenüber ihren Mitarbeitern rüde, belehrend und bestrafungsorientiert verhielten. Die Mitarbeiter übernahmen die entsprechenden Verhaltensweisen auch dann, wenn diese offiziell als nicht geduldet proklamiert wurden oder über Trainingsmaßnahmen Alternativverhalten eingeübt werden sollte.

3. *Organizational Retaliation Behavior* (Skarlicki & Folger, 1997) umfasst versteckt ausgeführte Racheakte (z.B. die Zurücknahme von OCB), psychologisches Rückzugsverhalten, sowie schwache Formen des Widerstands.

Dass erlebte Ungerechtigkeiten als arbeitsplatzbezogene Variable einen Einfluss auf Anti-Rollenverhalten haben kann, gilt als belegt (vgl. Marcus, 2000). Fox, Spector und Miles (2001) erfassten bei 292 Angestellten verschiedener Betriebe die volle Bandbreite kontraproduktiven Verhalten am Arbeitsplatz über 64 Items und fanden insbesondere Bestätigung für den Einfluss prozeduraler Gerechtigkeit ( $r = -.26$ ), die stärker als distributive Gerechtigkeit ( $r = -.17$ ) mit kontraproduktivem Verhalten zusammenhing. Skarlicki und Folger (1997) fanden nur einen konditionalen Effekt distributiver Gerechtigkeit unter niedriger prozeduraler Gerechtigkeit. König (2005) konnte im edukativen Kontext nachweisen, dass erlebte Ungerechtigkeit mündlicher Prüfungen mit aggressiven Verhaltenstendenzen gegenüber den Prüfenden einhergeht.

Menschen reagieren auf beobachtete und erlittene Ungerechtigkeit emotional mit Ärger und Empörung<sup>49</sup>, die wiederum zu Vergeltungshandlungen disponiert (Montada, 1992; Montada & Kals, 2001). Durch die Vergeltungshandlungen und dem damit erfolgenden Abstrafen des Verursachers wird der Selbstwert wiederhergestellt bzw. geschützt, indem man sich darstellt als „strong and determined person who demands respect and does not tolerate unjust treatment by others“ (Miller, 2001, S. 541). Dies wiederum ist auch dem Status in der Gruppe förderlich. Außerdem helfen Vergeltungen, den Akteur der Ungerechtigkeit zu „erziehen“: Vergeltungen als Reaktionen auf Ungerechtigkeit dienen der sozialen Funktion, über Bestrafen

---

<sup>49</sup> Empörung entsteht unter der Voraussetzung bestimmter Erkenntnisse über eine Anlasssituation, nämlich einer wahrgenommenen Normverletzung eines verantwortlichen Akteurs, die legitime Ansprüche verletzt und für die keine Rechtfertigungsgründe vorliegen; *Schuld* ist die entsprechende Emotion, wenn man sich selbst als Urheber / Täter einer Ungerechtigkeit wahrnimmt (Montadas & Kals, 2001).

vergangenen Verhaltens des Übeltäters dessen zukünftiges Verhalten zu kontrollieren (Miller, 2001)<sup>50</sup>. Miller (2001) ordnet die Reaktionen auf prozedurale Ungerechtigkeit grob in zwei Klassen ein: Rückzug (*Retaliation by withdrawal*) und offensive Vergeltung (*Retaliation by attack*). *Rückzug* kann sowohl absichtliche, als auch unabsichtliche Reaktion aufgrund eines psychologischen Zustandes sein, der infolge von Ungerechtigkeitsempfinden auftritt, bis zu depressiven Symptomen (Miller, 2001). Als Formen absichtlichen Rückzugs interpretierbare Reaktionen zeigen sich auch häufig ein Rückgang der Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit und zur Folgsamkeit gegenüber Autoritäten (Greenberg, 1994; Lind, Kanfer, & Earley, 1990), sowie einer reduzierten Bereitschaft, persönliche Anliegen denen der Gruppe oder der Organisation unterzuordnen, z.B. durch geringere Hilfsbereitschaft und Höflichkeit gegenüber Gruppenmitgliedern und Kollegen (Moorman, 1991). *Offensive Vergeltungen* mit dem Ziel „to even the score“ umfassen sowohl Protestverhalten wie auch schädigende Verhaltensweisen gegenüber der Organisation oder Autorität, bis hin zu Sabotage oder rächender Gewaltanwendung (Miller, 2001). Es finden sich Reaktionen wie Widerstand und Missachtung von Autoritäten, Arbeitsvermeidungsverhalten, Aggression und Rache (Ball, Trevino & Sims, 1994). Zu einer empirischen Reaktionstypologie auf prozedurale Ungerechtigkeit kommt Mark (1985), der faktorenanalytisch mit Reaktionsfragebögen von 469 Personen für verschiedene Reaktionsebenen eine stabile 3-Faktoren-Lösung fand, in der auf einem Faktor Items zu Ärger und Abwertung des Vorgesetzten luden. Daher kann angenommen werden, dass sich insbesondere wahrgenommene interaktionale und prozedurale Ungerechtigkeit auch auf späteres Anti-Citizenship-Behavior von Alumni auswirkt.

Obwohl einige typische Verhaltensweisen (Gerüchteverbreiten, Diebstahl von Hochschuleigentum, Sachbeschädigung, etc.) bei Studierenden durchaus vorstellbar sind, sind die Möglichkeiten von Alumni nach Verlassen der Hochschule begrenzter, aber immer noch vorhanden, z.B. über öffentliches „Schlechtrede“ der eigenen Hochschule. Nach Ergebnissen der Forschung zu Kundenzufriedenheit ist zu erwarten, dass negative Berichte bis hin zu rufschädigenden Behauptungen, im Vergleich zu Berichten positiver Erfahrungen stärker zu gewichten sind: Während ein zufriedener Kunde seine positiven Erfahrungen durchschnittlich 3 Personen mitteilt, gibt ein unzufriedener Kunde seine negative "Mund-zu-Mund-Propaganda" an durchschnittlich 11 Personen weiter (Meister & Meister, 1998). In diesem Zusammenhang ist auf die summative Wirkung negativer Erfahrungsberichte z.B. in Uni-Rankings hinzuweisen,

---

<sup>50</sup> Misslingt allerdings der Versuch, den Verursacher zu bestrafen, senkt dies den Status der Gruppe weiter (Miller, 2001).



die im Mittel auch von einem relativ geringen Anteil solcher Alumni beeinflusst werden könnte. Um eine gewisse Bandbreite möglicher, aber im Einzelnen seltener Optionen einzuschließen, sollte zudem die grundsätzliche Vergeltungsbereitschaft erhoben werden, die bei Auftauchen einer Gelegenheit zum Tragen kommen könnte.

### 5.3. Fazit für den Untersuchungskontext

Eine eindeutige Zuordnung eines konkreten Extra-Rollenverhaltens zu Organ (1988) Dimensionen ist im Einzelfall bereits im Unternehmenskontext schwierig, und fällt, abgesehen von manchem hilfsbereiten oder eigeninitiativen Verhalten, für Alumni-Engagement schwer. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass Alumni als Organisationsexterne nur andere als die üblicherweise diskutierten OCB-Verhaltensweisen zeigen können und müssen, um aus ihrer Position heraus die definitorisch geforderte, für die Hochschule vorteilhafte Wirkung zu entfalten. Elaborierte Konzepte Extra-Rollenverhaltens wurden für einen anderen als den Unternehmenskontext entweder bislang gar nicht entwickelt, oder nur in vorsichtiger Anlehnung an das OCB-Konzept, so z.B. von Kumar (2005) für nicht-staatliche Organisationen (NGOs) oder von Esnard und Jouffre (2008) für Schülerverhalten. So beklagt auch Kumar (2005) den Mangel organisationskulturspezifischer Messinstrumente für Extra-Rollenverhalten: „Despite the emphasis by scholars on the twin needs of construct validity and developing culture-specific concepts like OCB, progress is lacking in that direction” (S.2). Gautam et al. (2005) betont, dass das OCB-Konzept im westlich-ökonomischen Kontext entwickelt wurde und außerhalb dessen erst noch getestet werden muss, denn Extra-Rollenverhalten kann sich in verschiedenen kulturellen Kontexten unterschiedlich zeigen. Zudem beeinflussen kulturspezifische Werte die Frage, welche Verhaltensweisen im Einzelnen überhaupt angemessen sind. Daher kann daher die Frage der Passung des Konzepts von Extra-Rollenverhalten für Alumni-Engagement ungeachtet der konkreten Subsumierbarkeit z.B. unter die von Organ (1988) spezifizierten Dimensionen beantwortet werden. Organ, Podsakoff & MacKenzie, (2006) kritisieren, dass viele Erhebungsinstrumente Verhaltensweisen erfassen, die zwar nicht vertraglich festgelegt sind, aber dennoch von allen Beteiligten erwartet werden und somit Teil der Position in einer Organisation sind (z.B. Pünktlichkeit, Teilnahme an Meetings, über Entwicklung in der Organisation informiert sein). Diesbezüglich scheint Alumni-Engagement sogar eine bessere Möglichkeit der Passung zur Definition zu bieten. Alumni sind nicht verpflichtet, ihrer ehemaligen Hochschule Geld zu spenden, sie als öffentliche oder betriebliche Entscheidungsträger in besonderem Maße bei der Vergabe von Forschungsaufträgen zu berücksichtigen, positiv über sie zu berichten, von dieser

bevorzugt, falls überhaupt, Praktikanten anzunehmen, etc. Das Vorhandensein einer informell-präskriptiven Norm, ein solches Verhalten an den Tag zu legen, lässt sich bislang nicht ohne weiteres unterstellen.

Anhand der definatorischen Bestandteile lässt sich Alumni-Engagement zugunsten der Alma Mater gut unter das Konzept von Extra-Rollenverhalten subsumieren: Alumni-Engagement ist zweifellos vorteilhaft für Hochschulen und trägt, zumindest über die Zeit und über Personen aggregiert (Organ, 1988) zum Funktionieren (Van Dyne et al., 2005), der Stabilität (Robinson & Morrison, 1995) bzw. dem Erfolg (Kretschmann, 2005) der Organisation Hochschule bei. Auch als (Post-) Organizational Citizenship Behavior *ehemaliger* Mitgliedern einer Organisation kann es als Extra-Rollenverhalten verstanden werden (vgl. Schmitt et al., 2008).

Neben Pro-Rollenverhalten könnten Alumni bei Ungerechtigkeitserleben auch hochschulschädigende Tendenzen zeigen, oder Nachteile für die Organisation z.B. durch öffentliches Schlechtreden zumindest in Kauf nehmen (vgl. Moser et al., 1998). Das Konzept des Anti-Rollenverhaltens bietet einen konzeptuellen Rahmen, um auch potenziell organisationsschädigendes Extra-Rollenverhalten zu beschreiben und mit Gerechtigkeitswahrnehmungen in Verbindung zu setzen.

## 6. Ebenen bzw. Foci von Gerechtigkeit, Bindung und Extra-Rollenverhalten

Nach LePine, Erez und Johnson (2002) überschneiden sich die OCB-Verhaltensdimensionen oft inhaltlich und hinsichtlich der Adressaten. McNeely und Meglino (1994) sehen in der Uneindeutigkeit der Adressaten von OCB in bisherigen Messinstrumenten den Grund für viele widersprüchliche Befunde. Daher konstruierten sie Skalen zu prosozialem organisationalen Verhalten, welches entweder relativ eindeutig der Organisation (PSV-O) oder aber einem Individuum (PSV-I) zugute kommt. In einer Studie mit 105 Universitätssekretärinnen fanden die Autoren, dass beide PSV-Varianten jeweils durch andere Faktoren beeinflusst wurden, so nämlich PSV-I durch dispositionale „Sorge um andere“ und Empathie, und PSV-O durch die wahrgenommene Belohnungsgerechtigkeit in der Organisation und das Ausmaß an Anerkennung wünschenswerten Verhaltens durch den Vorgesetzten.

Auch in der Literatur zu organisationaler Gerechtigkeit wurde neben der Unterscheidung nach Dimensionen eine weitere eingeführt, welche die organisationale Ebene betrifft, auf der die Quelle der Ungerechtigkeit anzusiedeln ist. Unter dem Begriff der „Multifoci Justice“ (z.B. Rupp & Cropanzano, 2002) wird dabei die Ebene der Organisation als Ganzes (bzw. stellvertretend für diese manchmal das Management) von der eigenen Arbeitsgruppe oder dem unmittelbaren Vorgesetzten unterschieden. Olkkonen und Lipponen (2006) fanden in einer Stichprobe von 270 Angestellten einer finnischen Forschungseinrichtung, dass sich höhere prozedurale und distributive Gerechtigkeit mediiert über eine höhere organisationale Bindung<sup>51</sup> auf Extra-Rollenverhalten zugunsten der Organisation auswirkt. Interaktionale Gerechtigkeit des Vorgesetzten hingegen beeinflusste, mediiert durch die Bindung zur eigenen Abteilung, das Extra-Rollenverhalten zugunsten der Abteilung.

Commitment kann sich neben der Organisation als Ganzes ebenfalls auf verschiedene Bindungsziele oder „Foci“ richten. Dies können neben verschiedenen organisationale Ebenen, z.B. das obere Management, der direkte Vorgesetzte, oder die eigene Arbeitsgruppe (Becker, 1992), auch der Arbeitsplatz bzw. die Tätigkeit selbst („Job Commitment“ oder „Occupational Commitment“), Veränderungsprozesse

---

<sup>51</sup> Die Autoren beziehen sich explizit auf das Group Value Model und verwenden zur Erfassung organisationale Identifikation ein zweidimensionales Maß. Davon deckt eine Dimension den selbst-definitiven Aspekt gemäß Mael und Ashforth (1992) ab. Zur Erfassung der zweiten Dimension, die den affektiven, die Bewertung der Mitgliedschaft beschreibenden Aspekt von Identifikation abbilden soll, verwenden die Autoren interessanterweise Items der ACS Skala von Allen und Meyer (1990).

(„Commitment to Change“, z.B. Herscovitch & Meyer, 2002), aber auch z.B. die Kunden eines Unternehmens („Customer Commitment“, z.B. Stinglhamber, Bentein & Vandenberghe, [2002]) sein. Hinsichtlich organisationaler Identifikation ergibt sich bereits aus der Unterscheidung von personaler und sozialer Identität eine mögliche Ausrichtung auf verschiedene Foci (van Dick, 2004; Franke & Felfe, 2008): Ist für einen Mitarbeiter in einem Unternehmen seine personale Identität salient, identifiziert sich dieser eher mit seiner Karriere, was wiederum Auswirkungen auf seine arbeitsbezogenen Einstellungen und Verhaltensweisen haben wird. Ist eine soziale Identität (bzw. die zugrundeliegende Kategorie) salient, richten sich seine Denkweisen und sein Verhalten an seiner Identifikation mit der entsprechenden sozialen Kategorie aus. Hinsichtlich der sozialen Kategorien lassen sich im Unternehmenskontext wieder insbesondere die Ebene des Teams (bzw. der Arbeitsgruppe) auf der einen, und der Organisation als Ganzes auf der anderen Seite unterscheiden (Franke & Felfe, 2008).

Auch für Hochschulen stellt sich die Frage, welche Foci bzw. Ebenen sich sinnvoll unterscheiden lassen. Hinsichtlich der Ebene „Organisation als Ganzes“ besteht eine unmittelbare Äquivalenz zur „Hochschule als Ganzes“. Die Wahl einer geeigneten Unterebene scheint dagegen problematischer. Zugunsten der ökologischen Validität der Ergebnisse sollen für die vorliegende Untersuchung Studierende bzw. Alumni von möglichst vielen verschiedenen Hochschulen zur Teilnahme gewonnen werden. Daher müssen bei der Wahl einer geeigneten Sub-Ebene pragmatische Erwägungen eine Rolle spielen. Hinsichtlich der Bindung an und des Engagements zugunsten der Alma Mater scheint plausibel, dass beide zwischen einzelnen Bezugspersonen variieren können. Besondere ausgeprägt sein könnten diese z.B. zu Betreuern von Abschlussarbeiten oder Hausarbeiten, zu eigene Neigungen (Wahl-/Wahlpflicht-Fächer) vertretenden Dozenten, Mitarbeitern des Lehrstuhls, an dem man wissenschaftliche Hilfskraft war, etc. Diese Person(en) wären am ehesten mit dem Fokus des unmittelbaren Vorgesetzten oder Leiter der Arbeitsgruppe (Supervisor) zu vergleichen. Auch wenn dies den wahrscheinlich proximalsten Focus darstellt und man die Teilnehmenden bitten könnte, sich auf eine Person zu konzentrieren, scheint eine Einengung auf einzelne Personen als Gerechtigkeitsquelle und Bindungsfokus problematisch: Es bliebe (bei vertretbarem Fragebogenumfang) unklar, welchen Stellenwert diese Person im Gesamtgefüge der Erlebnisse im Studium hat, und würde der mehrjährigen Dauer eines Studiums nicht gerecht, in dessen Verlauf man mit der fokussierten Person u.U. nur während eines einzigen Semesters Kontakt hatte. Zudem könnte bei mehreren Messzeitpunkten nur schwer sichergestellt werden, dass sich die Antworten zu verschiedenen Konstrukten (Gerechtigkeit, Bindung, Extra-

Rollenverhalten) stets auf dieselbe Person beziehen. Eine Alternative wäre der Fokus „Team“. So könnte man Mitarbeiter eines Lehrstuhls aus Studierendensicht nachvollziehbar als Team bezeichnen. Eine Einbindung in ein solches besteht, abgesehen z.B. von der auch nur eine Minderheit betreffenden Anstellung als wissenschaftliche Hilfskraft, jedoch nur im Ausnahmefall. Zudem sind an der Ausbildung stets mehrere Lehrstühle beteiligt. Bei vielen Studiengängen sind Veranstaltungen obligatorisch, die gemeinsam mit Studierenden „verwandter“ Fächern belegt werden, welche einen gemeinsamen Fachbereich bilden, oft im selben Gebäude untergebracht sind (z.B. Betriebs- und Volkswirtschaft). *Daher soll im Rahmen der vorliegenden Studie die Ebene „eigenes Fach bzw. eigener Fachbereich“ von der Ebene „Hochschule als Ganzes“ unterschieden werden.* Über die „hybride“ Formulierung „Fach/bereich“ auch in den Items des Messinstrumentes soll insichergestellt werden, dass für Studierende relevante Erfahrungen mit den am Studiengang beteiligten Lehrstühlen nicht ausgeschlossen werden.

Okklonen und Lipponen (2006) weisen darauf hin, dass Forschung zum Group Engagement Modell bislang organisationale Bindung nicht als Multi-Foci-Konstrukt behandelt und nur die Gesamtorganisation betrachtet. Sie werten ihre zu Beginn des Kapitels berichteten Ergebnisse als Hinweis für den Wert einer Mehr-Ebenen-Betrachtung. Allerdings überwinden sie auch selbst nicht die mangelnde Konsequenz der Ebenentrennung der bisherigen Literatur zu Multi-Foci-Justice, in der in der Regel nur die Gerechtigkeitsdimensionen „über die Organisation verteilt“ werden: Die Gesamtorganisation wird mit prozeduraler und distributiver Gerechtigkeit gleichgesetzt, während die Quelle interaktionaler Gerechtigkeitsdimension ausschließlich in der darunter liegenden Hierarchieebene (z.B. Vorgesetzter oder eigene Arbeitsgruppe) postuliert wird. Forschung, die sowohl Gerechtigkeit, als auch organisationale Bindung in ihren jeweiligen Dimensionen vollständig nach Ebenen trennt, steht dagegen noch aus. *In der vorliegenden Arbeit sollen daher die beiden Ebenen „Hochschule“ und „Fach/bereich“ separat behandelt werden, und die jede Dimension auf beiden Ebenen berücksichtigt werden.* Dafür sprechen im Hinblick auf Praxisimplikationen auch pragmatische Gründe: Verfolgen die Hochschule als Ganzes bzw. die Fachebene als operational eigenständige Einheit jeweils eigene Ziele hinsichtlich der Bindung und des Engagements von Alumni, so ist interessant, welche Möglichkeiten und Ansatzpunkte sich auf der jeweils „eigenen“ Ebene ergeben, auf der auch ein eigener Gestaltungsspielraum besteht. Tabelle 1 zeigt im Überblick, welche Aspekte sich bei einer vollständigen Trennung nach den genannten Ebenen und den Dimensionen der relevanten Konstrukte ergeben können.

**Tabelle 1: fokale Ebene und Dimensionen untersuchungsrelevanter Konstrukte**

Fokale Ebene		
Gerechtigkeit	Fach/Fachbereich	Hochschule
<b>distributiv</b>	Faire Outcomes und Zuteilung von Ressourcen auf Fachbereichsebene Distributive Notengerechtigkeit	Faire Outcomes und Zuteilung von Ressourcen auf Hochschulebene
<b>prozedural</b>	Faire Art und Weise der Entscheidungsfindung (Verfahren) auf Fachbereichsebene	Faire Art und Weise der Entscheidungsfindung (Verfahren) auf Hochschulebene
<b>interaktional</b>	Faire Behandlung durch Fakultätsangehörige (Mitarbeiter im Studienfach) im persönlichen Kontakt	Faire Behandlung durch Hochschulangehörige (z.B. Mensa, Bibliothek, Studierendensekretariat etc.) im persönlichen Kontakt
Hochschulbindung	Fach/Fachbereich	Hochschule
<b>affektiv</b>	Emotionale Verbundenheit zum und Identifikation mit dem Fach/bereich	Emotionale Verbundenheit zur und Identifikation mit der Hochschule
<b>normativ</b>	Verpflichtungsgefühl gegenüber dem Fach/bereich	Verpflichtungsgefühl gegenüber der Hochschule
Extra-Rollenverhalten	Fach/Fachbereich	Hochschule
<b>Post-OCB</b>	Engagement zugunsten des Fach/bereich/es	Engagement zugunsten der Hochschule
<b>Anti-Citizenship Behavior</b>	(Bereitschaft zur) Schädigung des Fach/bereich/es	(Bereitschaft zur) Schädigung der Hochschule
Ressourcen	Fach/Fachbereich	Hochschule
<b>Hochschulseitig zur Verfügung gestellte Ressourcen bzw. Dienstleistungen</b>	z.B. fachliche Beratungsangebote, Lehre (Qualität, Wahlmöglichkeit / Breite), Materialausstattung im Fach	z.B. zentrale Beratungsangebote, außerfachliche Lehrangebote, Freizeit- und Kulturangebote

Die Betrachtung verschiedener Foci geht mit deren Einteilung in proximale (z.B. Arbeitsgruppe, Team, Vorgesetzter) vs. distale (z.B. Organisation als Ganzes) Bindungsfoci einher. Van Knippenberg & van Schie (2000) konnten zeigen, dass der proximalere Fokus des Teams mit einer stärkeren Bindung einhergeht als das der globalere, distale Fokus der Organisation als Ganzes. Außerdem fanden sie höhere Zusammenhänge zwischen affektivem Commitment bzw. Identifikation gegenüber einem Bindungsziel und den jeweiligen Determinanten und Konsequenzen der gleichen Ebene. In einer Metaanalyse konnten Riketta und van Dick (2005) zeigen, dass generell eine stärkere Ausprägung der Bindung an die Arbeitsgruppe als proximalerem Focus zu finden ist, als an den distaleren Focus der Organisation. Außerdem korrelierte die Bindung an die Arbeitsgruppe stärker mit Outcomes mit Gruppenfokus als mit solchen

mit Organisationsfokus. Einige theoretische Argumente legen nahe, dass eine stärkere Identifikation mit dem Fachbereich vorliegen sollte als mit der Hochschule als Ganzes:

1. Nach der Self-Categorization Theory (Turner et al., 1987) steigt die Salienz einer Kategorie, wenn sog. „corresponding outgroups“ gegenwärtig sind. Da Studierenden in aller Regel mehr mit Studierenden anderer Fächer als mit solchen anderer Hochschulen interagieren, sollte die Mitgliedschaft im Fach/bereich eine höhere Salienz als die Hochschulmitgliedschaft aufweisen.
2. Nach der „optimal distinctiveness theory“ (Brewer, zitiert nach Van Knippenberg & Van Schie, 2000) streben Menschen nach einer optimalen Balance zwischen einer Wahrnehmung als Individuum und einer Wahrnehmung als Teil sozialer Gruppen. Nach Van Knippenberg & Van Schie (2000) lässt sich dies durch eine Zugehörigkeit zu bzw. Mitgliedschaft in kleineren Einheiten (z.B. Fach/bereich) eher erreichen als durch die Mitgliedschaft in größeren, allumfassenden Einheiten (z.B. Hochschule).
3. Menschen identifizieren sich eher mit ihnen vertrauten und ähnlich zu sich selbst wahrgenommenen Einheiten (Van Knippenberg & Van Schie, 2000). Dies sollte stärker für die Fach/bereichs/ebene gelten als für die Hochschulebene, da Studierende im Zusammenhang mit der ersten in aller Regel mehr Zeit verbringen als außerhalb des Zusammenhangs Fach/bereich.

Übertragen auf den Untersuchungskontext wäre somit zum einen *grundsätzlich mit einer höheren Ausprägung der Hochschulbindung zum eigenen Fach/bereich als zur Alma Mater als Ganzes* zu rechnen. Zum anderen legen die empirischen Befunde nahe, dass eine Betrachtung ebenenspezifischer Beziehungen am fruchtbarsten ist. Ferner könnten den Überlegungen zufolge Unterschiede hinsichtlich der auf der jeweiligen Ebene relevanten Gerechtigkeitsdimensionen bestehen: Aufgrund des höheren Ausmaßes an direkter Interaktion von Studierenden mit Personen der Ebene des Fach/bereich/es wird erwartet, dass *auf der Fachebene interaktionale Gerechtigkeitswahrnehmungen eine größere Bedeutung haben, während die prozedurale Dimension auf der die größeren Rahmenbedingungen regelnden, distaleren Ebene der Hochschule als Ganzes bedeutsamer ist*. Umgekehrt ist die Einbindung in den Gesamtkontext Hochschule stärker über deren Bereitstellung von Ressourcen und Schaffung der Rahmenbedingungen für Studium und extra-curriculare Aktivitäten erlebbar. Daher wird erwartet, dass *distributive Gerechtigkeit auf Ebene der Hochschule eine relativ stärkere Rolle spielt als auf Fachebene*.

## 7. Hypothesen und Untersuchungsmodell

### 7.1. Herleitung der Hypothesen

Aufgrund der geschilderten starken konzeptuellen und operationalen Überlappung organisationaler Identifikation und organisationalen Commitments sollen folgend Argumente für einen Zusammenhang der beiden Bindungsvariablen gemeinsam behandelt werden. Empirisch sprechen zunächst die Ergebnisse der Metaanalyse von Colquitt et al. (2001) für den **Zusammenhang zwischen interaktionaler und prozeduraler Gerechtigkeit und organisationaler Bindung**. Die Autoren berichten zwischen organisationalem Commitment und prozeduraler Gerechtigkeit mittlere korrigierte Zusammenhänge von bis zu  $r_c = .57$  für breiter operationalisierte Maße für Verfahrensgerechtigkeit (bei schmalen Operationalisierungen, wie z.B. über die Leventhal-Kriterien, bis zu  $r_c = .30$ ), und  $r_c = .19$  für interaktionale Gerechtigkeit. Diese stammen zwar aus Untersuchungen in unterschiedlichsten Kontexten, die aber nicht den Hochschulkontext und die wahrgenommene Gerechtigkeit seitens Studierender einschließen, und auch nicht die Verbundenheit zu einer Organisation bestätigen, zu der eine ehemalige Mitgliedschaft vorliegt.

Die Merkmale prozeduraler Gerechtigkeit werden nur verhaltensrelevant, wenn sie auch als solche wahrgenommen werden, darüber verfahrensbezogene Rückschlüsse ermöglichen und zu den eigenen Vorstellungen über gerechte Verfahrensweisen passen (Müller, 1998). Deshalb enthält das Erleben prozeduraler Gerechtigkeit in der Beziehung zwischen einer Organisation und ihren Mitgliedern zumindest teilweise eine Werteübereinstimmung darüber, was eine faire Entscheidung ausmacht (Kretschmann, 2005). Eine solche Werteübereinstimmung gilt sowohl als Antezedent von organisationalem Commitment (Mowday et al., 1982; Meyer & Herscovitch, 2001), als auch von organisationaler Identifikation (Mael & Ashforth, 1992; Van Dick, 2004). Dies spricht dafür, dass prozeduraler Gerechtigkeit eine prädiktive Bedeutung für organisationale Bindung unabhängig von einer stärkeren Betonung von Aspekten der emotionalen Verbundenheit oder der Identifikation hat.

Die plausibelste theoretische Begründung für einen potenziellen Zusammenhang zwischen wahrgenommener Hochschulgerechtigkeit und Hochschulbindung lässt sich allerdings aus dem *Group Value Modell* (Lind & Tyler, 1988; Tyler & Lind, 1992) ableiten (vgl. Kapitel 3.3.3): Danach müssten faire Verfahren



und eine faire Behandlung<sup>52</sup> auch an Hochschulen den Studierenden als Mitgliedern kommunizieren, dass sie sich als wertgeschätzte Personen ansehen können. Dabei ist Gerechtigkeit nicht nur ein Wert an sich, der direkt genossen werden kann, sondern ist insofern auch positiv für das Selbstbild, als dass man sich einer Organisation angehörig fühlen kann, deren soziale Normen in einem höheren Sinne „gut“ und ethisch gerechtfertigt sind. Dies kommt den Bedürfnissen nach Aufrechterhaltung dauerhaft guter Beziehungen zur Gruppe zugute, wobei Tyler und Lind (1992) ausdrücklich das vorrangige Anliegen von Gruppenmitgliedern an „long-term relationships to the authorities or institutions that employ the procedures“ (Tyler & Lind, 1992, S. 135) betonen. Ein Bedürfnis, die Mitgliedschaft in der Organisation aufrechtzuerhalten, ist wiederum Bestandteil dessen, was organisationales Commitment ausmacht (Mowday et al., 1982). Das Group Value Modell ließe sich nun für den Hochschulkontext um die Annahme erweitern, dass sich das postulierte Interesse an einer langfristigen Beziehung unter den besonderen Bedingungen auch über die Zeit der Mitgliedschaft hinaus erstrecken könnte: Nach einem berufsqualifizierenden Hochschulabschluss wird in aller Regel kein zweites Hochschulstudium an einer weiteren Hochschule absolviert, welche die alte „ablösen“ könnte. Somit bleibt sie auch nach Abschluss aus Sicht eines Studierenden bzw. Alumnus immer „*meine Alma Mater*“, die in ihrer Funktion und ihrer Bedeutsamkeit für die persönliche Entwicklung und in ihrer Weichenstellung für das weitere Leben in der Regel nicht durch eine gleichartige Alternative ersetzt wird. Im Arbeitsleben kann hingegen nach Verlassen einer Organisation an deren Stelle eine andere als Arbeitgeber treten, zu der das Mitglied eine prinzipiell *gleich geartete* Beziehung eingeht, die im Laufe des Lebens auch öfter gekündigt und durch eine wiederum neue ersetzt werden kann. Daraus lässt sich ableiten, dass eine *prozedural und interaktional gerechte Behandlung von Studierenden durch die Hochschule zu einer längerfristigen, über die Hochschulzeit hinausgehenden inneren Verbundenheit und Identifikation mit der Alma Mater führt.*

Ein **Zusammenhang von Gerechtigkeitswahrnehmung und Extra-Rollenverhalten** lässt sich zunächst für *distributive Gerechtigkeit* annehmen: Nach der *Equity-Theorie* (Adams, 1965) führt deren Verletzung zu einer aversiven Spannung, die das Individuum zu reduzieren versucht. Dies lässt sich durch die Adjustierung eigener Investitionen in Form von Extra-Rollenverhalten aus zwei Gründen besonders gut erreichen: Zum einen ist es weniger durch externe Restriktionen wie formale Arbeitsabläufe, Sanktionen oder eigene Fähigkeiten eingeschränkt, und als freiwilliges

---

<sup>52</sup> Die Autoren legen ein weites Verständnis prozeduraler Gerechtigkeit zugrunde, das auch interaktionale Aspekte mit einschließt.

Verhalten kann es ein Mitarbeiter individuell gut kontrollieren. Zweitens folgen auf das (Nicht-)Zeigen von OCB keine direkten Konsequenzen, die wiederum die individuelle Bilanz beeinflussen und so die Wiederherstellung von Equity wieder zunichte machen könnten (Organ, 1988). Mitarbeiter in Unternehmen laufen nach Ungerechtigkeits-erleben mit manchen Möglichkeiten der Wiederherstellung eines Gleichgewichts – z.B. durch Forderung zusätzlicher Erträge, Reduktion des eigenen Einsatzes oder Verlassen des Feldes – Gefahr, negative Konsequenzen zu erfahren, wenn sie geforderte Arbeitsleistungen nicht mehr erbringen. Um dennoch das Gleichgewicht wieder herstellen zu können, stellt die Reduktion von OCB eine weitere Möglichkeit dar, indem man sich ausschließlich an gegebene Regeln hält, den Kollegen weniger Hilfe zukommen lässt und nur noch „Dienst nach Vorschrift“ leistet. Hierbei sind zumindest keine offiziellen Sanktionen zu erwarten, auch wenn das Verhalten persönlich eventuell nicht mehr mit dem eigenen Charakter oder Selbstkonzept übereinstimmt (ebd., S. 76f). In einer ähnlichen Lage sind Studierende, die auf erlebte distributive Ungerechtigkeit nicht etwa ihr Lernen und das Erbringen von Prüfungsleistungen als formell erwartetes Verhalten reduzieren können, da dies für sie offensichtlich mit negativen Konsequenzen verbunden wäre. Die Reduktion bzw. das Unterlassen freiwilligen Engagements zugunsten der Hochschule böte dazu jedoch auch als Alumnus noch eine Möglichkeit.

Auf Basis der sozialen Austauschtheorie nach Blau (1964), die zwischen ökonomischem und sozialen Austausch differenziert, argumentieren einige Autoren (z.B. Konovsky & Pugh, 1994; Moorman et al., 1993), dass *prozedurale Gerechtigkeit* ein stärkerer Prädiktor von OCB sein sollte. Im Gegensatz zu den inhaltlich und zeitlich genau umrissenen und einforderbaren Verpflichtungen des ökonomischen Austausches ist sozialer Austausch längerfristig angelegt und durch Erwartungen gekennzeichnet, die impliziter, flexibler und unpräziser formuliert sind, und von daher ein gegenseitiges Vertrauen erfordern. Konovsky und Organ (1996) sehen die plausibelste Interpretation der empirischen Befunde zur Beziehung zwischen Gerechtigkeitswahrnehmungen und OCB in der Argumentation, dass Gerechtigkeit Vertrauen, und damit sozialen Austausch fördert. Die sozialen Austauschbeziehungen begünstigen ihrerseits dann wieder OCB, weil sie keine direkte Gegenleistung oder Belohnung für freiwillig gezeigtes Verhalten erfordern, sondern Vertrauen gerade darin besteht, dass diese Investitionen langfristig gesehen Früchte tragen werden. Nach der Theorie des impliziten psychologischen Vertrages (Rousseau, 1995; zitiert nach Rousseau, Sitkin, Burt & Camerer, 1998) sind insbesondere relationale Verträge durch Vertrauen geprägt. Die Parteien verlassen sich darauf, dass reziproke Leistungen zu einem

späteren Zeitpunkt erbracht werden. Nach Rousseau et al. (1998) basiert *institutionelles Vertrauen* auf handlungsleitenden Normen und „Spielregeln“, informellen Absprachen, aber auch auf formellen Regelungen einer Organisation. Deshalb ist es unmittelbar mit dem Erleben *prozeduraler Gerechtigkeit* verknüpft. Studierende müssen darauf vertrauen, dass die Hochschule die richtigen Entscheidungen trifft, um ihnen eine qualifizierte Ausbildung zu ermöglichen, durch organisatorische Abläufe nicht behindert, sie fair benotet etc. *Personales Vertrauen* entsteht, wenn die organisationalen Regeln und Spielregeln auch gelebt werden und die Betroffenen so die Erfahrung sammeln können, dass ihnen aus risikobehaftetem Verhalten keine Nachteile erwachsen – so z.B. einem Dozenten „dumme“ Fragen zu stellen, in Betreuungsgesprächen wissenschaftlicher Arbeiten Unsicherheiten offenzulegen und Unwissen zu zeigen, private Probleme zu offenbaren, etc. – was die Bedeutsamkeit *interaktionaler Gerechtigkeit* besonders auf Fachebene hervorhebt. Studierende könnten erlebte Ungerechtigkeit demnach als relationalen Vertragsbruch erleben, der die Entwicklung von Interesse an einer langfristigen Bindung im Sinne eines positiven sozialen Austauschverhältnisses behindert, im Rahmen derer sie zu einem späteren Zeitpunkt entsprechend mehr oder weniger bereit sind, hochschulbezogenes Engagement zu zeigen. Dieses ließe sich aus austauschtheoretischer Sicht sowohl als reziproke verspätete Gegenleistung im Sinne distributiver Gerechtigkeit, als auch als „Antwort“ auf prozedurale Ungerechtigkeit durch gegenregulierende Minimierung des eigenen Einsatzes zu einem Zeitpunkt, der einem dies erst ermöglicht, interpretieren. Da Vertrauen auch organisationales Commitment vorhersagt (Cook & Wall, 1980), könnte dieser Wirkmechanismus interaktionaler und prozeduraler Gerechtigkeit gleichsam zu höherer Bindung beitragen.

Metaanalytische Befunde von Colquitt et al. (2001) bestätigen auch empirisch den Einfluss von Gerechtigkeitswahrnehmungen auf Extra-Rollenverhalten, und zwar sowohl für prozedurale Gerechtigkeit (OCB gegenüber Individuen:  $r_c = .22$ ; OCB gegenüber der Organisation:  $r_c = .27$ ), interaktionale Gerechtigkeit (OCB gegenüber Individuen:  $r_c = .29$ , gegenüber der Organisation als Ganzes lag keine Studie vor), als auch in etwas geringerem Ausmaß für distributive Gerechtigkeit (OCB gegenüber Individuen:  $r_c = .15$ ; OCB gegenüber der Organisation:  $r_c = .25$ ). Auf Basis der theoretischen und empirischen Argumente ist anzunehmen, dass *sowohl distributive, als auch prozedurale und interaktionale Gerechtigkeitswahrnehmungen von Studierenden einen Einfluss auf deren spätere Engagement-Bereitschaften als Alumni haben.*

Ein **Zusammenhang** ist auch **zwischen organisationaler Bindung und Extra-Rollenverhalten** zu erwarten: Ada et al. (2010) argumentieren für School Connectedness im Hochschulbereich, dass eine über das gesamte psychosoziale Schulumfeld mit Dozenten, Kommilitonen, technischem und Verwaltungspersonal erfahrene Behandlung zu einer inneren Bindung in Form von School Connectedness führe, welches wiederum zur aktiven Partizipation von Studierenden am Wachstum der Alma Mater beitrage. Im Einklang damit fanden O'Reilly und Chatman (1986) einen Einfluss affektiver Bindung an die Organisation und Verbundenheit aufgrund von Werte-Übereinstimmung nicht nur auf das OCB von Universitätsangestellten, sondern konnten dieses Ergebnis in einer zweiten Studie auch an einer studentischen Stichprobe eines Colleges replizieren, wobei sie die Items zum Extra-Rollenverhalten derart modifizierten, dass sie auch zu Verhaltensoptionen von Studierenden passen, z.B. „I help in the orientation of new students even though it is not required“, oder "I attend school functions that do not help me directly, but help the school's image" (ebd., S. 495). In Metaanalysen konnte bestätigt werden, dass organisationales Commitment ein signifikanter Prädiktor der Altruismus-Dimension des zweidimensionalen OCB-Maßes ist, und zwar sowohl für selbstberichtetes OCB (Organ & Ryan, 1995), als auch für solches, das durch den Vorgesetzten beurteilt wurde (Podsakoff, MacKenzie & Bommer, 1996) ( $r = .25$  bzw.  $r = .22$ ).

Mael und Ashforth (1992) fanden einen Zusammenhang zwischen organisationaler Identifikation von Alumni mit ihrer Alma Mater und verschiedenen Unterstützungsbereitschaften zugunsten der Hochschule, z.B. für Weiterempfehlungsbereitschaften oder für die Frage, welche Priorität sie dem College bei Spenden geben würden (vgl. Kapitel 4.3.2). O'Reilly und Chatman (1986) belegten den Zusammenhang studentischen Extra-Rollenverhaltens mit organisationalem Commitment. Langer et al. (2001) konnten Kontaktehalteabsichten und Beitrittsabsicht zu einem Ehemaligen-Verein auch für Alumni durch das emotionale Commitment zur Organisation Hochschule vorhersagen. Vor dem Hintergrund der schwierigen Trennbarkeit von affektivem Commitment und Identifikation, sowie dem nach der Metanalyse von Riketta (2005) fast identischen Zusammenhangsmuster beider Bindungsformen mit Extra-Rollenverhalten, sollte die konkrete Form der Bindungsvariable keine wichtige Rolle spielen. Insofern wird erwartet, *dass eine identifikationsbezogen-affektive Hochschulbindung ein bedeutsamer Prädiktor für Engagementbereitschaften von Alumni ist.*

Diamond und Kashyap (1997) konnten zeigen, dass das Verpflichtungsgefühl von Alumni einer staatlichen Universität sich auf deren Spendenbereitschaft auswirkte.

Meyer et al. (2002) konnten meta-analytisch einen substanziellen Zusammenhang mit Extra-Rollenverhalten auch für normatives Commitment belegen ( $\rho = .29$ ). Daher wird erwartet, *dass auch normative Hochschulbindung im Sinne eines Verpflichtungsgefühls gegenüber der Hochschule ein Prädiktor für Alumni-Engagement ist.*

Für das **Zusammenspiel von organisationaler Gerechtigkeit, organisationaler Bindung und Extra-Rollenverhalten** zugunsten der Alma Mater könnte das *Group Engagement Model* (Tyler & Blader, 2003) einen Erklärungsrahmen bieten: Dieses erweitert das Group Value Model (Lind & Tyler, 1988) vor dem Hintergrund des Social Identity Approach auf das Kooperationsverhalten und Engagement zugunsten der Gruppe bzw. Organisation, in der eine Mitgliedschaft vorliegt. Da Menschen einen beachtlichen Ermessensspielraum über die Art und das Ausmaß haben, in dem sie sich zugunsten ihrer Gruppe engagieren, sich investieren und sich ihr gegenüber kooperativ zeigen, werden zwei unterschiedlich motivierte Verhaltensweisen unterschieden: *Mandatory behaviors* beschreiben erforderliche Verhaltensweisen, die von der Organisation vorgeschrieben oder festgelegt werden. Diese schafft strukturelle Bedingungen, welche das Auftreten von Belohnungen (bzw. Sanktionen) bei (Nicht-) Zeigen entsprechender Verhaltensweisen wahrscheinlich machen. Daher werden diese eher von erwarteten Konsequenzen beeinflusst. *Discretionary behaviors* hingegen sind Verhaltensweisen, die dem Ermessensspielraum des Individuums entspringen und stärker dessen interner Motivationslage, d.h. Einstellungen und Werten, unterliegen. Hier wäre auch Alumni-Engagement als Extra-Rollenverhalten<sup>53</sup> einzuordnen, da dieses nicht vorgeschrieben ist und Alumni mangels organisatorischer Eingebundenheit nach dem Examen kaum mehr einem Belohnungs- und Sanktionssystem unterworfen werden können.

Das Group Engagement Model kontrastiert *ressourcenbezogene Urteile* und *identitätsbezogene Urteile* (identity judgements) als proximale Determinanten von Engagement. Menschen nutzen das von der Gruppe bzw. Organisation erhaltene Feedback zur Entwicklung und Aufrechterhaltung einer positiven Identität (identity-based-model). Soziale Identität wird definiert als „the degree to which people cognitively merge their sense of self and their evaluations of self-worth with their judgements of the characteristics and status of their groups” (Tyler & Blader, 2003, S. 354). Identifikation berücksichtigt über den selbst-definitiven Aspekt der “oneness” hinaus auch die Bewertung der Mitgliedschaft im Sinne affektiven Commitments (Tyler & Blader, 2003; Olkkonen & Lipponen, 2006). Die Bereitschaft,

---

<sup>53</sup> Blader und Tyler (2009) sprechen an einigen Stellen explizit von Extra-Rollenverhalten als discretionary behaviors, und operationalisieren diese in ihren Studien auch in Form von OCB

sich freiwillig, d.h. in Form von „discretionary behaviors“ zu engagieren, wird dem Modell zufolge direkt durch die erhältlichen identitätsrelevanten Informationen beeinflusst. Es werden drei Aspekte von Identität differenziert:

1. *Identifikation*: Den zugrundeliegenden Prozess der Verschmelzung des Selbst und der Gruppe in der Identität bezeichnen Tyler und Blader als *psychologisches Engagement* in die Gruppe. Bei stärkerer Identifikation, d.h. stärkerem psychologischem Engagement, sind Menschen danach auch in größerem Ausmaß bereit, sich zugunsten der Gruppe zu engagieren und Zeit und Energie zu investieren, um zum Erfolg der Gruppe beizutragen.
2. *Stolz* bezieht sich auf den wahrgenommenen Status der Gruppe. Ist dieser hoch, löst die Assoziation zur Gruppe positive Gefühle aus.
3. *Respekt bzw. Wertschätzung*<sup>54</sup> bezieht sich dagegen auf den wahrgenommenen eigenen Status innerhalb der Gruppe.

Die drei Identitätsaspekte werden im Modell nicht als äquivalent konzipiert, sondern es wird angenommen, dass Stolz und Respekt als Statusindikatoren die Identifikation beeinflussen, da sowohl mit höherem Status der Gruppe (Stolz), als auch mit höherem eigenen Status innerhalb der Gruppe (Respekt) die Motivation steigen sollte, die eigene Identität mit der Gruppe zu verschmelzen (Identifikation), um so über ein positives soziales Selbst positive Gefühle und einen höheren gesamten Selbstwert zu erlangen. Organisationen, deren Management im Vergleich zu anderen Organisationen prozedural gerecht vorgeht, geben Menschen einen Grund, stolz auf sie zu sein (Olkkonen & Lipponen, 2006). Tyler und Blader (2003) weisen allerdings darauf hin, dass die positiven Gefühle selbst hauptsächlich aus nonkomparativen Gefühlen der Inklusion in einer Gruppe mit hohem Status erwachsen, d.h. dass dabei ein Vergleich mit anderen Gruppen nicht ausschlaggebend ist. Die Schlüsselinformation zur Bestimmung des Gruppenstatus sei vielmehr prozedurale Gerechtigkeit. Anhand dieser können Mitglieder bestimmen, inwieweit eine Gruppe oder Organisation ihnen hilft, eine befriedigende, positive soziale Identität zu entwickeln und aufrechtzuerhalten, bzw. die Gruppe eine solche ist, in die sie sicher ihre soziale Identität „investieren“ können (Blader & Tyler, 2009). Daher greifen sie bei identitätsbezogenen Einschätzungen insbesondere auf die Verfahren und Art der Behandlung im Sinne prozeduraler Gerechtigkeit als maßgebliche und nützlichste identitätsbezogene Informationsquelle zurück, welche die Organisationen dem jeweiligen Mitglied liefern

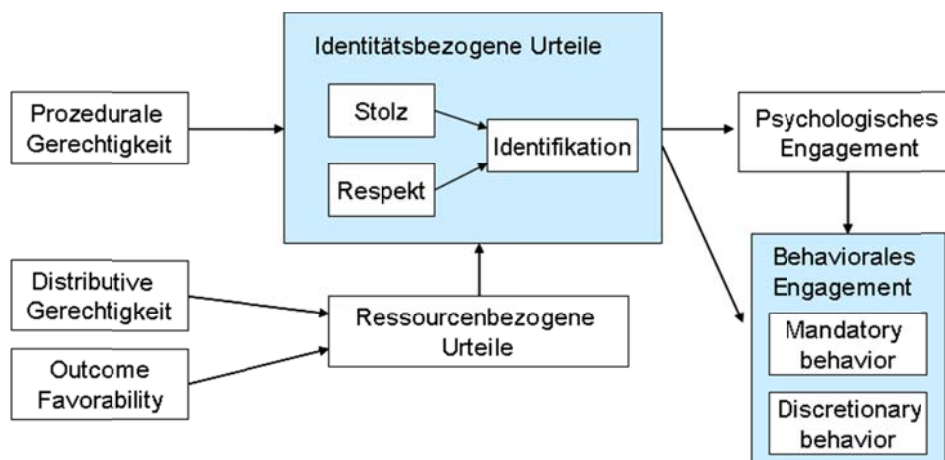
<sup>54</sup> Obwohl sich (engl.) „respect“ wörtlich klar übersetzen lässt, würde man die Operationalisierung im üblichen Sprachgebrauch eher als Wertschätzung bezeichnen, so z.B. „values you as a member of your work group“, „appreciates your unique contributions at the job“ (Blader & Tyler, 2009, S. 463)

kann. Die social identity mediation hypothesis (Tyler & Blader, 2003, S. 353) besagt, dass identitätsbezogene Einschätzungen und Anliegen die Beziehung zwischen Gerechtigkeitswahrnehmungen und Engagementbereitschaften mediierten. Dabei wird zumindest eine partielle Mediation erwartet (Blader & Tyler, 2009). Das Modell legt dabei ein breites Verständnis prozeduraler Gerechtigkeit zugrunde, das interaktionale Aspekte mit einschließt. Lipponen, Olkkonen und Moilanen (2004) konnten zwar den Einfluss prozeduraler Gerechtigkeit auf organisationale Identifikation und die gemeinsame Ingroup-Identität von Mitarbeitern eines fusionierten Unternehmens nachweisen, sowie den Einfluss organisationaler Identifikation auf selbst berichtetes Extra-Rollenverhalten, fanden aber keinen indirekten Effekt prozeduraler Gerechtigkeit über Identifikation als vermutetem Mediator. Blader und Tyler (2009) hingegen konnten den Mediationseffekt in zwei Studien bestätigen.

Obwohl die Argumentation zur Verbindung von Engagement mit Gerechtigkeit im Group Engagement Modell in erster Linie über Annahmen zu Identität und Identifikation geführt wird, spiegelt sich darin auch deutlich die in Kapitel 4.3. geschilderte Überlappung mit Commitment wider: Tyler und Blader (2003) unterscheiden innerhalb der „discretionary behaviors“ zwei Formen internaler Motivation: Beruht diese auf Einstellungen, resultieren Verhaltensweisen zugunsten der Gruppe, welche die ausführenden Personen selbst als belohnend empfinden, „i.e., behaviors they ‚want‘ to do“ (S. 353). Beruht sie auf Werten, handelt es sich um Verhaltensweisen zugunsten der Gruppe, die von Gefühlen der Verantwortlichkeit und Verpflichtung angetrieben werden, „i.e., behaviors they ‚ought‘ to do“ (S. 353). In den von den Autoren genannten Beweggründen und dafür gewählten Formulierungen wird die besondere Nähe zur affektiven bzw. normativen Dimension von Commitment nach Allen und Meyer (1990) evident. Die besondere Rolle prozeduraler Gerechtigkeit als Antezedent, sowie Extra-Rollenverhalten als Folge entspricht auch dem Organizational Commitment Modell (vgl. Meyer et al., 2002). Ferner ist Stolz auch Teil der Operationalisierung von Messinstrumenten zu organisationalem Commitment sowohl in englischsprachigen (z.B. Meyer, Allen & Smith, 1993), als auch in deutschsprachigen Fragebögen (z.B. Felfe, Six, Schmook & Knorz, 2005; Süß, 2005), als auch in solchen zu School Connectedness im Hochschulbereich (Ngozi et al., 2010). Die über Stolz ausgelösten positiven Gefühle bei Assoziation zur Gruppe entsprechen ebenfalls dem Konzept des affektiven Commitments. Es ist zudem anzunehmen, dass wiederholte positive Erfahrungen nicht nur zu emotionaler Verbundenheit führen, sondern gleichzeitig auch das Gefühl der Verpflichtung bestärken, diese positiven Erlebnisse in entsprechender Weise zu würdigen und sich in irgendeiner Form reziprok zu zeigen

(Meyer et al., 2002). Insofern sollte die Annahme des Group Engagement Modells, dass Gerechtigkeitswahrnehmungen über eine Identitäts- bzw. Bindungsvariable mediiert auf Extra-Rollenverhalten wirken, sowohl für eine affektive, als auch für eine normative Form von Hochschulbindung gelten.

Neben prozeduraler Gerechtigkeit liegt ein weiterer möglicher Grund für Engagement in ressourcenbezogenen Urteilen im Sinne absoluter oder im Vergleich zu anderen Gruppen wahrgenommener Gewinne oder Verluste materieller Ressourcen, die man seitens der Gruppe oder Organisation aufgrund der Mitgliedschaft erhält. Auch für das Ausmaß ressourcenbezogenen Nutzens wird nur ein indirekter Einfluss auf Verhalten zugunsten der Gruppe angenommen, und zwar dann, wenn ein Mehr an Ressourcen dazu führt, dass ein Mitglied seine gruppenbezogene Identität dadurch aufgewertet fühlt. Auch hier wird zumindest eine partielle Mediation erwartet (Blader & Tyler, 2009). Ressourcenbezogene Urteile selbst werden entweder durch wahrgenommene distributive Gerechtigkeit (Outcome Fairness), oder durch möglichst günstige Ergebnisse (Outcome Favorability) beeinflusst. Tyler und Blader (2003) nehmen an, dass die in manchen Studien gefundene direkte Beziehung verschwinden und sich anstelle dessen ein über Identität mediiertes Effekt von ressourcenbezogenen Urteilen auf freiwilliges Engagement finden würde, schliesse man identitätsbezogene Urteile in das Modell mit ein. Die angenommenen Beziehungen des Group Engagement Modells sich zusammengefasst so veranschaulichen (Abbildung 6):



**Abbildung 6: Das Group Engagement Modell (modifiziert nach Tyler und Blader, 2003)**

In empirischen Überprüfungen des Group Engagement Modells in zwei Studien sehen Blader und Tyler (2009) ihre Mediationshypothese auch für



ressourcenbezogene Urteile bestätigt. Dass in der zweiten Studie auch die direkten Pfade signifikant werden, führen die Autoren auf einen reziproken Suppressionseffekt zwischen prozeduraler Gerechtigkeit und ressourcenbezogenen Urteilen zurück. Langer et al. (2001) hingegen fanden, dass „wahrgenommene Lehrqualität“ sowohl einen indirekten, über emotionales Commitment mediierten, als auch einen direkten Effekt auf Wiederwahl- und Weiterempfehlungsbereitschaften hatte. „Wahrgenommene Lehrqualität“ kann aufgrund ihrer breiten Operationalisierung über verschiedene von Seiten der Hochschule zur Verfügung gestellte materiell-infrastrukturelle Ressourcen und Dienstleistungen als Äquivalent ressourcenbezogener Urteile angesehen werden. Auch austauschtheoretische Begründungen für das Zustandekommen von Extra-Rollenverhalten sprechen für einen eigenständigen, nicht mediierten Effekt auf Alumni-Engagement und damit für die Hypothese, dass *ein Urteil über die hochschulseitig zur Verfügung gestellten Ressourcen sich sowohl direkt, als auch über affektive Hochschulbindung vermittelt auf Alumni-Engagement auswirken kann.*

Lehrqualität und Rahmenbedingungen des Studiums werden vorrangig als eine Leistung der Hochschule wahrgenommen, welche entsprechend von Studierenden bzw. Alumni evaluiert wird. Die *Noten* von Studierenden hingegen stellen eine Evaluation der Leistung der Studierenden seitens der Hochschule dar. Hierin unterscheiden sich Noten grundsätzlich von Lehrqualität und Rahmenbedingungen des Studiums als „Outcomes“ im Hochschulleben von Studierenden. Noten hat man sich „selber verdient“, sie stellen aber dennoch von der Organisation Hochschule erhaltene Ressourcen insbesondere für die erste Zeit nach Studienabschluss dar – nicht nur bei Bewerbungen um eine Arbeitsstelle, sondern mitunter auch als entscheidendes Kriterium für Zulassung bzw. Zugang zum nächsten Ausbildungsabschnitt<sup>55</sup>, zu akademischen Karrieren, Promotionsstipendien, etc. Daher stellen die erhaltenen Noten neben den hochschulseitig zur Verfügung gestellten Ressourcen im engeren Sinne bedeutsame eigenständige Outcomes im Hochschulleben für Studierende bzw. Alumni dar. Als Quelle von positiven und negativen Emotionen, von Frustration und positivem Selbstwert etc. sollten sie vor allem mit affektiver Hochschulbindung in Verbindung stehen und daher in der Modellbildung berücksichtigt werden.

---

<sup>55</sup> z.B. bei Aufbaustudiengängen, insbesondere aber auch für Zugangschancen und Wahlmöglichkeiten nach einem Staatsexamen bei Ausbildungsplätzen zum Volljuristen, Lehrer oder Arzt

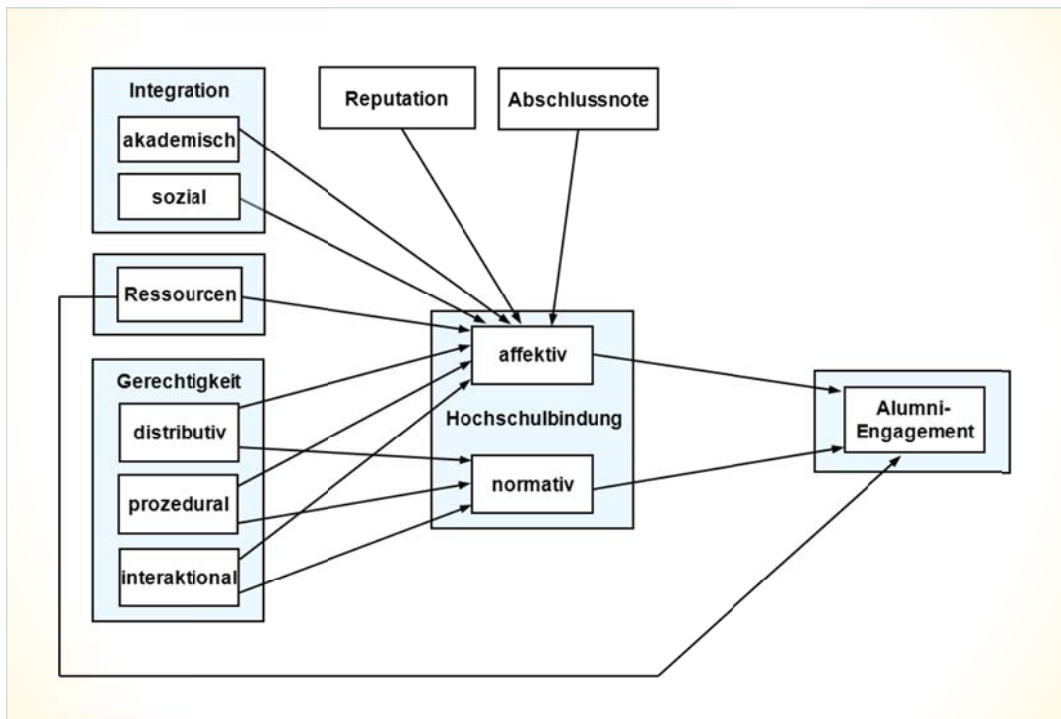
## 7.2. Zusammenfassung der Haupt-Hypothesen und Untersuchungsmodell

Gemäß den in Kapitel 6 geschilderten Argumenten für die Trennung der Ebenen „Hochschule“ und „Fach/bereich“ werden im empirischen Teil alle Auswertungen getrennt nach den beiden Ebenen vorgenommen. Dies bedeutet, dass die folgend aufgeführten Hypothesen, sofern nicht spezifisch der Bezug zu einer der fokalen Ebenen genannt ist, jeweils doppelt gelten. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde auf die doppelte Formulierung verzichtet. Nach den bisherigen Ausführungen ergeben sich zusammengefasst folgende Hypothesen:

1. *Die wahrgenommene Gerechtigkeit zur Studienzeit beeinflusst die spätere affektive Hochschulbindung von Alumni*
  - a. *Distributive Gerechtigkeit ist ein Prädiktor affektiver Hochschulbindung*
  - b. *Prozedurale Gerechtigkeit ist ein Prädiktor affektiver Hochschulbindung*
  - c. *Interaktionale Gerechtigkeit ist ein Prädiktor affektiver Hochschulbindung*
2. *Die wahrgenommene Gerechtigkeit zur Studienzeit beeinflusst die spätere normative Hochschulbindung von Alumni*
  - a. *Distributive Gerechtigkeit ist ein Prädiktor normativer Hochschulbindung*
  - b. *Prozedurale Gerechtigkeit ist ein Prädiktor normativer Hochschulbindung*
  - c. *Interaktionale Gerechtigkeit ist ein Prädiktor normativer Hochschulbindung*
3. *Die wahrgenommene Gerechtigkeit zur Studienzeit beeinflusst die Engagementbereitschaften der späteren Alumni zugunsten der Alma Mater*
  - a. *Distributive Gerechtigkeit ist ein Prädiktor für Alumni-Engagement*
  - b. *Prozedurale Gerechtigkeit ist ein Prädiktor für Alumni-Engagement*
  - c. *Interaktionale Gerechtigkeit ist ein Prädiktor für Alumni-Engagement*
4. *Affektive Hochschulbindung von Alumni beeinflusst deren Engagement-Bereitschaften zugunsten der Hochschule.*
5. *Normative Hochschulbindung von Alumni beeinflusst deren Engagement-Bereitschaften zugunsten der Hochschule*
6. *Der Einfluss wahrgenommener interaktionaler bzw. prozeduraler Gerechtigkeit von Studierenden auf deren spätere Engagement-Bereitschaften als Alumni wird durch affektive Hochschulbindung mediiert.*

7. *Der Einfluss wahrgenommener interaktionaler bzw. prozeduraler Gerechtigkeit von Studierenden auf deren spätere Engagement-Bereitschaften als Alumni wird durch normative Hochschulbindung mediiert.*
8. *Die Beurteilung der durch die Hochschule zur Verfügung gestellten Ressourcen zur Studienzeit beeinflusst die spätere affektive Hochschulbindung von Alumni.*
9. *Die Beurteilung der durch die Hochschule zur Verfügung gestellten Ressourcen zur Studienzeit beeinflusst die späteren Engagement-Bereitschaften von Alumni.*
10. *Der Einfluss von Ressourcen-Urteilen auf Engagement-Bereitschaften wird durch affektive Hochschulbindung mediiert.*
11. *Neben einem über Engagement-Bereitschaften mediierten Pfad existiert ein direkter Effekt von Ressourcen-Urteilen auf Engagement-Bereitschaften.*
12. *Die erhaltene Abschlussnote ist ein Prädiktor für affektive Hochschulbindung.*

Vor dem Hintergrund der anwendungsorientierten Fragestellung ist es nicht Ziel, das Group Engagement Modell (Tyler & Blader, 2003) selbst empirisch zu überprüfen. Es liefert aber für die vorliegende Arbeit einen integrativen Rahmen und eine plausible Erklärung dafür, warum und wie organisationale Gerechtigkeit auch im Hochschulkontext bedeutsam sein sollte, und warum sie insbesondere auch von prädiktivem Wert für Alumni-Engagement zugunsten der Alma Mater sein könnte. Aufgrund der inhaltlichen Breite des Konstrukts der „wahrgenommenen Lehrqualität“ bei Langer et al. (2001) stimmt dieses – als Gesamturteil über die Qualität der hochschulseitig zur Verfügung gestellten Dienstleistungen, Betreuungs- und Beratungsangebote, infrastrukturelle Angebote, sowie der Lehrqualität im engeren Sinne – im Prinzip mit den ressourcenbezogenen Urteilen im Group Engagement Modell überein. Als Kovariate sollte Reputation berücksichtigt werden, für die ein Zusammenhang zumindest mit organisationaler Identifikation mit der Alma Mater belegt ist (Mael & Ashforth, 1992). Verwendet man das Group Value Modell als Rahmengerüst, um die aufgestellten Hypothesen zu verbinden, und verbindet man es mit den wesentlichen Erkenntnissen des Modells von Langer et al. (2001) bzw. Tinto (1975), so resultiert das in Abbildung 7 dargestellte Modell, das im empirischen Teil der Arbeit der Hypothesentestung zugrundegelegt werden soll.



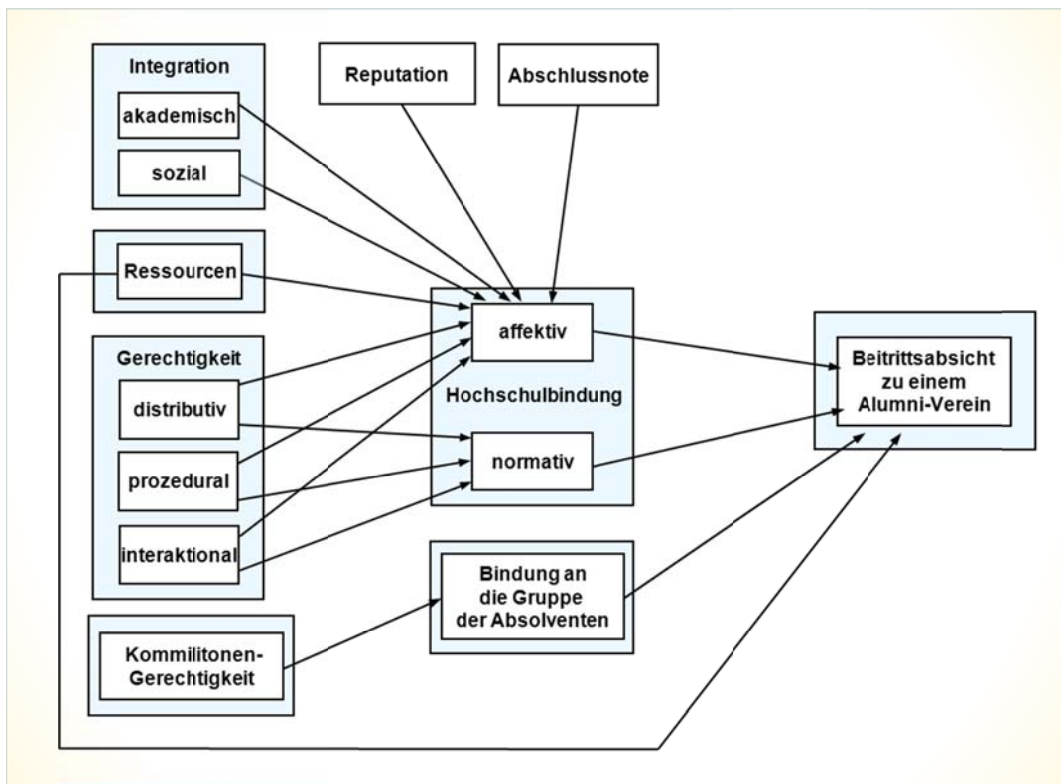
**Abbildung 7: Untersuchungsmodell für die vorliegende Arbeit**

### 7.3. Nebenhypothesen

Langer et al. (2001) sahen die Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein als einen der zentralen Verhaltensindikatoren für Hochschulbindung, bzw. für dessen konative Komponente. Allerdings ist die Gleichsetzung eines Ehemaligenvereins mit der Hochschule selbst problematisch. Dieser ist zwar mit einer Hochschule assoziiert, aber nicht zwangsläufig Teil derselben und deren operationalen Geschehens. Alumni können mit der Mitgliedschaft in einem Ehemaligenverein insbesondere auch den Auf- und Ausbau eines persönlichen Netzwerkes verfolgen, dass relativ unabhängig vom aktuellen Geschehen an der Alma Mater existieren und operieren kann. Auch ist denkbar, dass sich Alumni zwar ihren ehemaligen Kommilitonen verbunden fühlen und zu diesen den Kontakt aufrecht erhalten möchten – wozu ein Alumniverein eine naheliegende Alternative böte – nicht aber zwingend gleichzeitig oder in gleichem Ausmaß zur Hochschule selbst. Insofern stellt die Gruppe der Absolventen einen eigenen Bindungsfokus, und die Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein ein „hybrides Outcome“ der zugrundeliegenden Prozesse dar.

Zwar ist es vorrangig Ziel der Arbeit, Ansatzpunkte für solche Einflussfaktoren auf Hochschulbindung und Engagement-Bereitschaften zu identifizieren, die im direkteren Einflussbereich von Hochschulen selbst liegen, und die ein Alumni-Engagement zur Folge haben, das unmittelbarer dem operationalen Geschehen an Hochschulen selbst förderlich ist. Allerdings lassen Hochschulen auch verstärkte Bemühungen erkennen, ihre Alumni für den Beitritt in einem Ehemaligenverein zu gewinnen. Daher sollen im Hinblick auf den hybriden Charakter von Alumnivereinen explorativ drei weitere Hypothesen aufgestellt, und im Rahmen eines zweiten, zu diesem Zwecke ergänzten Modells geprüft werden (s. Abbildung 8) :

13. Je gerechter die Kommilitonen während der Hochschulzeit erlebt werden, desto höher die affektive Bindung an die Gruppe der Absolventen.
14. Je größer die affektive Bindung an die Gruppe der Absolventen, desto höher ist die Beitrittsabsicht zu einem Alumiverein.
15. Der Einfluss der zur Studienzeit wahrgenommenen Gerechtigkeit der Kommilitonen auf die spätere Absicht, einem Alumniverein beizutreten, wird durch die affektive Bindung an die ehemaligen Kommilitonen (die Gruppe der Absolventen) mediiert.



**Abbildung 8: Untersuchungsmodell zur Vorhersage der Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein**

In Kapitel 4.2. wurde die Frage aufgeworfen, inwieweit Studierende selbst ihr Verhältnis zur Hochschule als ein Verhältnis zwischen Dienstleister und Kunde betrachten, wie es die Kundenbindungsperspektive auf Hochschulbindung postuliert. Daher wird explorativ die Dienstleistungsorientierung von Studierenden erhoben. Sollte hinsichtlich des Verständnisses der Hochschule als Dienstleister eine gewisse Variabilität unter den Teilnehmern bestehen, so ist zu erwarten, dass die von der Hochschule zur Verfügung gestellten Ressourcen, die aus Kundenbindungsperspektive als Dienstleistungen zu verstehen sind, eine vom Ausmaß der individuellen Dienstleistungsorientierung abhängige Wirkung entfalten. Insbesondere der von Langer et al. (2001) postulierte Pfad zwischen den Ressourcen-Urteilen als Dienstleistungen der Hochschule und der daraus resultierenden affektiven Hochschulbindung sollte moderiert werden. Daher wird zusätzlich folgende explorative Hypothese aufgestellt:

*16. Dienstleistungsorientierung moderiert den Einfluss der Ressourcen-Urteile auf affektive Hochschulbindung derart, dass die wahrgenommenen Ressourcen mit zunehmender Dienstleistungsorientierung einen größeren Einfluss auf affektive Hochschulbindung ausüben.*

Schließlich ergeben sich aus den Überlegungen zu den Ebenen bzw. Foci von Gerechtigkeit und organisationaler Bindung in Kapitel 6 folgende Nebenhypothesen:

*17. Auf der durch höheren persönlichen Kontakt geprägten Ebene des Fach/bereich/es spielt die Wahrnehmung interaktionaler Gerechtigkeit eine relativ größere Rolle als prozedurale oder distributive Gerechtigkeit.*

*18. Auf der durch geringeren persönlichen Kontakt geprägten Ebene der Hochschule als Ganzes sind Wahrnehmungen prozeduraler und distributiver Gerechtigkeit relativ bedeutsamer als interaktionale Gerechtigkeit.*

## 8. Methodik

### 8.1. Das Online-Erhebungsverfahren

Die Befragung wurde ausschließlich online durchgeführt. Sie wurde über eine Umfragesoftware des Anbieters „Unipark“ ([www.unipark.info](http://www.unipark.info)) programmiert, das als Teil des Unternehmens „Globalpark“ dessen Online-Erhebungstools für den nicht-kommerziellen Einsatz an Hochschulen anbietet. Die Software ermöglicht über Einbindung grafischer Oberflächen eine optisch ansprechende Fragebogengestaltung. Sie enthält nützliche Zusatzfunktionen, die zur Verbesserung der Vollständigkeit und Qualität eines Datensatzes beitragen können und zum Einsatz kamen:

Durch die Programmierung von Filtern können bei Vorliegen einer bestimmten Antwort Zusatzfragen gezielt nur an betroffene Subgruppen gestellt werden (z.B. Fragen zur Examensnote nur an Teilnehmer, die angaben, ihr Studium bereits beendet zu haben), während andere Teilnehmer unmerklich direkt auf die für sie nächste relevante Seite weitergeleitet werden. Fragen können als obligatorisch programmiert werden („Pflichtfragen“), so dass eine Antwort erforderlich ist, bevor auf die Folgeseite weitergeleitet wird. Beim Versuch, ohne deren Beantwortung fortzuschreiten, erscheint eine Fehlermeldung, die auf die unbeantwortete Pflichtfrage hinweist und diese farblich hervorhebt. Über „Plausibilitätschecks“ können akzeptierte Wertbereiche für einzelne Fragen (z.B. Alter) oder Fragenkombinationen vorgegeben werden (z.B. Prüfung, ob ein vorgegebener, auf drei Empfänger frei zu verteilerender Spendenbetrag in der Summe dem vorgegebenen Betrag entspricht). Zur Verminderung nichtmotivierter Abbrüche wurde während des gesamten Fragebogenverlaufes oben rechts eine dynamische Fortschrittsanzeige angezeigt. Die Fragebogenseiten mussten nacheinander beantwortet werden, Rückwärtssprünge waren nicht möglich. Über die Einrichtung von Pflichtfragen wurde die Beantwortung einer Mindestanzahl an Items pro Seite bzw. pro Skala sichergestellt.

Die Daten wurden mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS für Windows ausgewertet. Alle ursprünglichen Zuordnungen numerischer Codes zu Antworten geschahen bereits innerhalb der Software zur Fragebogenerstellung. Auf Umpolungen und besondere Codierungen zu Auswertungszwecken wird an entsprechender Stelle separat hingewiesen.

## 8.2. Datenerhebungsstrategie und Rekrutierung der Stichprobe

Die Untersuchung zielte einerseits auf Hochschulbindung von Alumni ab. Andererseits sollten, um die Analyse nicht nur auf retrospektive Daten zu stützen, relevante Merkmale des Hochschulkontextes dann erhoben werden, wenn die späteren Alumni davon wirklich betroffen waren, nämlich als Studierende. Daher war Ziel der Stichprobenrekrutierung, Studierende in der Endphase des Studiums für die Teilnahme an der Studie zu gewinnen. Dazu wurde zunächst eine Liste von in Deutschland existierenden Hochschulen mit Hilfe des Hochschulverzeichnisses des deutschen Bildungsservers<sup>56</sup> erstellt. Anschließend wurden deren Online-Präsenzen auf potenzielle Kontaktdaten durchsucht (Studierendensekretariate, Presse- und Kommunikationsabteilungen, Rechenzentren, AStA, etc.), wobei als pragmatische Heuristik zunächst bei den größeren Hochschulen gesucht wurde. Bei einigen Hochschulen wurden keine Ansprechpartner auf Ebene der Hochschule als Ganzes, sondern nur auf Fachbereichsebene gefunden. In dem Fall wurden diese angeschrieben. Zu 120 Hochschulen konnte eine oder mehrere derartiger Emailadressen ausfindig gemacht werden. An diese wurde eine Informations-Email geschickt, in der auf die Studie aufmerksam gemacht und um Weiterleitung der beigefügten Einladung an Studierende in der Endphase des Studiums gebeten wurde. Für eventuelle Rückfragen wurden Kontaktdaten genannt. Aufgrund der geringen Resonanz und vieler Absagen unter Verweis auf eine eigene interne Alumni-Studie wurden zusätzlich informelle Kontakte genutzt, die um Weiterleitung der Einladung über das Schneeballprinzip gebeten wurden. Somit erfolgte die Kontaktaufnahme zu den Teilnehmenden zum ersten Messzeitpunkt ausschließlich indirekt. Der an die Studierenden selbst gerichtete Text enthielt den ausdrücklichen Hinweis, dass Studierende um Teilnahme gebeten werden, die *„Ihr Studium voraussichtlich **in einem Jahr oder weniger** beendet haben werden“* (Hervorhebung im Original), damit diese zum dritten Messzeitpunkt bereits zur Gruppe der Absolventen gehören. In der Einladungs-Email wurde nach einer knappen Hintergrundinformation über die Studie die URL verlinkt, über die der Online-Fragebogen auf dem Unipark-Server erreichbar war. Da im Fragebogen zum ersten Messzeitpunkt eine Email-Adresse anzugeben war, über welche die Teilnehmer zu Folgerhebungen informiert werden können, konnten die Teilnehmer ab der zweiten Erhebungswelle direkt angeschrieben werden, um sie zur Teilnahme an der jeweils nächsten Erhebung einzuladen.

---

<sup>56</sup> <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=264>



### 8.3. Studiendesign und Ablauf der Untersuchung

Um dem Status der Studierenden bzw. Alumni als jeweils Mitglieder vs. ehemalige Mitglieder der Organisation Hochschule gerecht zu werden, wurde die Erhebung so angelegt, dass sie in einem vertretbaren Zeitraum beide Status betraf. Dazu wurde die Befragung zu drei verschiedenen Messzeitpunkten durchgeführt. Dabei handelt es sich nicht um eine Langzeiterhebung, da Merkmale nicht wiederholt erfasst wurden, sondern nur zu einem dem jeweiligen Status (Mitglied vs. Nicht-Mitglied) entsprechenden Zeitpunkt. Die Online-Fragebögen der jeweiligen Messzeitpunkte waren zu folgenden Zeitfenstern freigeschaltet: 01.03.2007 bis 01.08.2007 (T1), 21.04.2008 bis 21.09.2008 (T2), und 20.01.2009 bis 20.05.2009 (T3). Die Probanden wurden jeweils ab dem ersten Tag der Freischaltung der Online-Erhebung des jeweiligen Messzeitpunktes per Email informiert (d.h. ab 01.03.2007, ab 21.04.2008 und ab 20.05.2009). Die Einladungen zur Teilnahme wurden über mehrere Tage hinweg verteilt versandt, um Überlastungen des Servers zu vermeiden. Der Zugriff der Probanden auf die Umfrage erfolgte über URLs, die in der Einladungs-Email mitgeteilt wurden.

Zur Beurteilung der von der Hochschule zur Verfügung gestellten Ressourcen (d.h. Qualität der Lehre, der Hochschulservices und der Rahmenbedingungen), sowie ihrer sozialen und akademischen Integration sollten Teilnehmer noch als Studierende befragt werden, damit sie diese möglichst nicht retrospektiv verzerrt beurteilen. Daher wurden diese Variablen zum ersten Messzeitpunkt erfasst. Für die Gerechtigkeitsurteile sollte ein möglichst komplett-zusammenfassendes Urteil ermöglicht werden, so dass diese zum zweiten Messzeitpunkt erfasst wurden, der bei den Befragten um die Zeit des Studienabschlusses liegen sollte. Neben inhaltlichen Erwägungen gab es auch eine methodisch-pragmatische beim Split der ersten beiden Erhebungen: Auf diese Weise konnte die Länge der einzelnen Fragebögen kürzer gehalten werden, um Teilnahmewillige so wenig wie möglich durch einen hohen Bearbeitungsaufwand abzuschrecken. Variablen, die den Status der Befragten als Alumni betreffen (Bindung und Engagement), sollten zum dritten Messzeitpunkt erhoben werden. Daraus ergibt sich im Überblick folgendes zeitliches Design der Studie<sup>57</sup> (siehe Abbildung 9: Studiendesign):

---

<sup>57</sup> Neben den für die Fragestellung der Arbeit relevanten Variablen wurden explorativ und zum Zwecke der Rückmeldung an kooperationsbereite Hochschulen zusätzliche Variablen erhoben (z.B. Attraktivität der jeweiligen Stadt etc.), auf die im Weiteren nicht näher eingegangen wird.



Abbildung 9: Studiendesign

## 8.4. Struktur der Fragebögen

Die Struktur aller Fragebögen entsprach folgendem Muster: Die Fragebögen begannen jeweils mit einer Willkommenseite, auf der für die Teilnahme gedankt wurde, gefolgt von einer Kurzdarstellung der Inhalte des Fragebogens und einer Erklärung zum Datenschutz. Die darauf folgende Seite erfasste einen persönlichen Code aus einer Buchstaben-Zahlen-Kombination, um die Zuordenbarkeit der Teilnehmerdaten der verschiedenen Messzeitpunkte zu gewährleisten, sowie eine erläuternde Instruktion zum Antwortformat der verwendeten Skalen. Anschließend folgten die einzelnen für den jeweiligen Messzeitpunkt spezifischen Fragenblöcke (vgl. Anhang F, G und H). Alle Fragebögen endeten mit einer Verabschiedung und wiederholtem Dank für die Teilnahme, sowie mit der Bitte und Möglichkeit, eine Emailadresse anzugeben, um über den Start der jeweils folgenden Erhebungswelle informiert werden zu können (nur T1 und T2). Angegebene Kontaktdaten (Emailadressen) wurden in einer verschlüsselten Datenbank auf dem Unipark-Server gespeichert. Sie waren ausschließlich dem Autor zugänglich und wurden nur als separate, von den Antwortdaten getrennte Datei auf einen lokalen PC kopiert. Die so erstellte Datei wurde ausschließlich dazu verwendet, die Befragten über Email zur Teilnahme an der jeweils folgenden Erhebungswelle einzuladen und über deren Eröffnung zu informieren. Nach Abschluss der Erhebung wurden die Emailadressen gelöscht.

Mit mittleren Bearbeitungszeiten von 22 min 27 sec (T1), 18 min 30 sec (T2) und 18 min 30 sec (T3) lag die Zeit knapp über den Bearbeitungszeiten, die aufgrund von Pre-Tests angekündigt wurden, Somit kann von einer hinreichenden Sorgfalt beim Ausfüllen ausgegangen werden. Diese wird unterstützt durch die programmierten Pflichtfragen und Plausibilitätschecks. Die Daten wurden zusätzlich einer manuellen

Sichtung unterzogen, und auf univariate und multivariate Ausreißer untersucht, deren Antwortverhalten nach Identifikation nochmals manuell gesichtet und auf Plausibilität des Antwortmusters geprüft wurde. Im Laufe der Datenbereinigung wurden auf diese Weise 27 Fälle mit extremen und unplausiblen Antworttendenzen von der weiteren Analyse ausgeschlossen. Die folgende Darstellung der Stichprobe bezieht sich auf die verbleibenden Fälle.

## 8.5. Beschreibung der Stichprobe

Bevor deskriptive Daten zur Stichprobe präsentiert werden, muss geklärt werden, auf welche Teilnehmer diese sich beziehen. Aufgrund von Dropout gehen nicht alle Teilnehmer in die Auswertung mit ein. Neben einem Verlust von Teilnehmern von einer zur nächsten Erhebungswelle, kam es auch zu Abbrüchen bei unterschiedlich weit fortgeschrittener Ausfüllung des Fragebogens einzelner Messzeitpunkte. Eine geringere Compliance hinsichtlich der Vollständigkeit der Beantwortung, d.h. ein Dropout innerhalb eines Messzeitpunktes über die Seiten eines Fragebogens hinweg, ist bei Online-Erhebungen nicht unüblich (Welker, Werner & Scholz, 2005). Zur Berechnung des Stichprobenumfangs wurden daher als Kompromiss alle Teilnehmer berücksichtigt, die den Fragebogen des jeweiligen Messzeitpunktes bis mindestens zur Hälfte ausgefüllt haben. Für die drei Messzeitpunkte ergeben sich damit Stichprobenumfänge von  $N = 3210$  (T1),  $N = 1378$  (T2), sowie  $N = 459$  (T3). Im Rahmen der Dropout-Analyse wurden die Befragten in Gruppen nach Teilnahmezeitpunkten differenziert. Danach ergeben sich folgende Umfänge der Umfragebeteiligung (Tabelle 2):

**Tabelle 2: Stichprobenumfang nach Beteiligung an den drei Messzeitpunkten**

	Teilnahme am Messzeitpunkt			N
	T1	T2	T3	
Gruppe 1	X	-	-	2312
Gruppe 2	X	X	-	499
Gruppe 3	X	X	X	296
Gruppe 4	-	X	X	123
Gruppe 5	X	-	X	13
Gruppe 6	-	X	-	460
Gruppe 7	-	-	X	27
Gesamt:				3270

*Anmerkung: Die Gruppen 1 bis 4 bilden die Datengrundlage der Dropout-Analyse. Die Gruppen 2 bis 4 bilden die Grundlage für die Überprüfung der Hypothesen*

Bei Gruppe 5 und 7 handelt es sich um Teilnehmer, deren Datensätze sich aufgrund der Angabe verschiedener persönlicher Codes zu unterschiedlichen Messzeitpunkten nicht mehr eindeutig zuordnen ließen, da Einladungen zur Teilnahme am dritten Messzeitpunkt ausschließlich an zum zweiten Messzeitpunkt freiwillig angegebene Emailadressen verschickt wurden. Dies trifft vermutlich zumindest teilweise auch für Gruppe 4 zu.

Viele Teilnehmer an der zweiten Erhebungswelle meldeten per Email zurück, nichts von der ersten gewusst zu haben. Gruppe 6 beruht daher wahrscheinlich zu einem großen Teil auf der hochschulinternen Weiterleitung der Einladungs-Email innerhalb solcher Hochschulen, die keine Weiterleitung der Einladung zur ersten Erhebungswelle veranlasst hatten. Weil dadurch auch viele Studienanfänger den Fragebogen ausfüllten, wurde Gruppe 6 von weiteren Analysen ausgeschlossen. Echter Dropout betrifft somit die Gruppen 1 bis 4. Der hohe Dropout von 82% vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt (73% von T2 zu T3)<sup>58</sup> begründet sich wahrscheinlich in der Bitte, eine private Emailadresse anzugeben, damit die Teilnehmer über den Beginn der nächsten Erhebungswelle informiert werden können. Viele Angaben von Emailadressen mit nicht existierenden Domain-Namen, sowie Rückfragen von Teilnehmern, die trotz ausführlicher Erklärung zum Datenschutz diesbezüglich Bedenken äußernde Nachfragen stellten, unterstützen diese Hypothese.

Zur Analyse systematischen Dropouts wurden die Gruppen 1 bis 4 explorativ auf signifikante Unterschiede in untersuchungsrelevanten Variablen untersucht. Im Rahmen der multivariaten Prüfung auf Mittelwertsunterschiede ergab sich ein signifikanter Unterschied ( $F[1,628] = 6.16; p = .016; \eta^2 = .009$ ) bei der zum zweiten Messzeitpunkt angegebenen Durchschnittsnote zwischen Gruppe 2 ( $M = 3.92, SD = 1.65$ ) und Gruppe 3 ( $M = 3.67, SD = 1.47$ ). Da Noten über ein zwölfstufiges Antwortformat erfasst bzw. kodiert wurden<sup>59</sup>, entspricht die gefundene Differenz umgerechnet auf das Schulnotensystem lediglich einem Notenunterschied von 0.08, der von geringer praktischer Relevanz sein dürfte. In der Überprüfung der Häufigkeitsverteilungen kategorialer Daten zeigte sich ein signifikanter Unterschied in der relativen Teilnahme der Geschlechter: Der Anteil weiblicher Teilnehmender in den verschiedenen Gruppen betrug 56.2% (Gruppe 1), 60.2% (Gruppe 2), 67.5% (Gruppe 3) und 64.9% (Gruppe 4) ( $\chi^2[3; N = 3216] = 17.34; p = .001$ ). Weibliche Studierende zeigten demnach eine etwas größere langfristige Teilnahmebereitschaft. Ferner

<sup>58</sup> Der „wahre“ Dropout fällt geringfügig etwas günstiger aus, wenn man nicht zuordenbare Datensätze des zweiten und dritten Messzeitpunktes berücksichtigt.

<sup>59</sup> Dabei entsprach der Wert 1 der Note „sehr gut“ (1,0), der Wert 11 der Note „gerade noch ausreichend“ (4,3) und der Wert 12 der Note „nicht bestanden“

unterschieden sich Gruppe 3 und Gruppe 4<sup>60</sup> (18.5% vs. 26.1%;  $\chi^2[1; N = 377] = 6.53$ ;  $p = .040$ ) hinsichtlich der Anzahl der Befragten, die nach Abschluss des Studiums eine weitere Anbindung an die eigene Hochschule (Projektstelle, Doktorand/in, Lehrauftrag) realisiert oder fest beabsichtigt haben. Dabei muss berücksichtigt werden, dass eine solche Anbindung den Betroffenen oft die weitere Nutzung ihrer Emailadresse an der Hochschule erlaubt, so dass der Wegfall der Notwendigkeit, eine private Emailadresse anzugeben, wahrscheinlich den Dropout spezifisch dieser Untergruppe reduziert hat, und daher nicht von theoretischer Relevanz ist.

Die Datengrundlage für die Prüfung des Gesamtmodells bietet Gruppe 3, für die zu allen Messzeitpunkten Daten vorliegen. Einige hypothesenrelevante Analysen beschränken sich auf Variablen, die an nur zwei aufeinander folgenden Messzeitpunkten erhoben wurden. Zur besseren Ausschöpfung der Beteiligung werden daher je nach Analyse Gruppe 2 oder Gruppe 4 zusätzlich zu Gruppe 3 mit die Analyse einbezogen. Mithin stellen Gruppen 2 bis 4 die Datengrundlage für die folgende Untersuchung dar. Für Analysen, die Variablen des *ersten und zweiten* Messzeitpunktes enthalten, stehen somit maximal  $N = 795$  Datensätze zur Verfügung (Gruppen 2 und 3). Für Analysen, die Variablen des *zweiten und dritten* Messzeitpunktes enthalten, stehen maximal  $N = 419$  Datensätze zur Verfügung (Gruppen 3 und 4). Für Analysen, die Variablen *aller drei* Messzeitpunkte enthalten, stehen maximal  $N = 296$  Datensätze zur Verfügung (Gruppe 3). Bei Beschränkung auf diese Gruppen (d.h. durch Ausschluss von Gruppe 1) verschwindet auch der signifikante Unterschied in der relativen Geschlechterbeteiligung ( $\chi^2[2; N = 904] = 5.26$ ;  $p = .074$ ). Möglicherweise lag zum ersten Messzeitpunkt eine relativ höhere Bereitschaft weiblicher Teilnehmer vor, eine private Emailadresse für die Kontaktaufnahme zu folgenden Erhebungswellen zur Verfügung zu stellen, so dass sich die relative Erreichbarkeit später nicht mehr änderte. Da sich die Gruppen 2 bis 4 hinsichtlich relevanter Kennwerte nicht unterscheiden, werden sie als Datengrundlage folgend gemeinsam als „Stichprobe“ bezeichnet und beschrieben. Angegebene Prozentsätze beziehen sich im Folgenden stets auf den relativen Anteil des zum Erhebungszeitpunkt der entsprechenden Variablen verfügbaren Datensätze.

Von den Teilnehmenden waren 36.0% männlich (62.7% weiblich) ( $N = 916$ ; davon 27 fehlende Angaben). Die Teilnehmenden waren zum dritten Messzeitpunkt durchschnittlich  $M = 27.25$  ( $SD = 3.55$ ) Jahre alt ( $N = 419$ ; davon 27 fehlende Angaben), wobei männliche Teilnehmende mit  $M = 27.89$  ( $SD = 3.32$ ) signifikant älter

---

<sup>60</sup> Die Daten der Teilnehmer aus Gruppe 4 gehen nicht in die Überprüfung des Gesamtmodells mit ein.

waren als weibliche mit  $M = 26.95$  ( $SD = 3.54$ ;  $F[1,389] = 6.06$ ;  $p = .014$ ;  $\eta^2 = .015$ ). Im Schnitt betrug die Organisationszugehörigkeit zum dritten Messzeitpunkt  $M = 9.54$  ( $SD = 2.75$ ) Semester. Gefragt wurde nur nach der Studienzeit an der Hochschule, an der examiniert wird (i.S. *Organizational Tenure*), d.h. Studienzeiten an anderen Hochschulen (Wechsel an die Hochschule erst nach der Zwischenprüfung, Auslandssemester) wurden nicht berücksichtigt.

Zu diesem Zeitpunkt hatten 84% der Teilnehmenden das Studium erfolgreich abgeschlossen, während 14.1% noch studierten ( $N = 411$ ; 8 fehlende Angaben). Zum ersten Messzeitpunkt wurde, umgerechnet auf das Schulnotensystem, eine im Grundstudium erzielte Durchschnittsnote von  $M = 2.52$  ( $SD = 0.60$ ) angegeben ( $N = 743$ ; 52 fehlende Angaben). Zum zweiten Messzeitpunkt betrug die angegebene, im Hauptstudium erzielte Durchschnittsnote  $M = 2.28$  ( $SD = 0.60$ ;  $N = 733$ ; 185 fehlende Angaben). Zum dritten Messzeitpunkt betrug die angegebene Abschlussnote des Examens (Diplom, Magister, Staatsexamen, Master)  $M = 2.14$  ( $SD = 0.57$ ), wobei diese Frage über einen im Fragebogen eingerichteten Filter nur den Absolventen gestellt wurde ( $N = 350$ ; 2 fehlende Angaben). Einen signifikanten Unterschied zwischen den Geschlechtern gibt es lediglich hinsichtlich der im Grundstudium erhaltenen Note, bei der weibliche Studierende mit  $M = 2.47$  ( $SD = 0.60$ ) besser abschnitten als männliche ( $M = 2.47$  [ $SD = 0.60$ ];  $F[1,741] = 9.54$ ;  $p = .002$ ;  $\eta^2 = .013$ ).

Von  $N = 376$  zum dritten Messzeitpunkt vorliegenden Antworten verneinten 66.8% der Teilnehmenden die Frage, ob bei ihnen eine verbindliche akademische Anbindung in irgendeiner Form vorliegt oder sie dies fest beabsichtigt haben, während 33.2% dies bejahten. Dabei unterschieden sich die Geschlechter nicht ( $\chi^2[1; N = 372] = 1.20$ ;  $p = .27$ ). Hinsichtlich der Form der Anbindung gaben  $N = 17$  (4.5%) ein Promotion (extern / Stipendium) an der eigenen Hochschule an,  $N = 13$  (3.5%) eine Assistenz-/Promotionsstelle,  $N = 7$  (1.9%) eine Projektstelle an der Alma Mater,  $N = 2$  (0.5%) einen Lehrauftrag für eine einzelne Lehrveranstaltung und  $N = 39$  (10.4%) eine sonstige Anbindung an die Alma Mater. Als Form der akademischen Anbindung an eine andere Hochschule gaben  $N = 6$  (1.6%) Teilnehmende eine Promotion (extern/Stipendium) an,  $N = 5$  (1.3%) eine Assistenz-/Promotionsstelle,  $N = 5$  (1.3%) eine Projektstelle,  $N = 2$  (0.5%) einen Lehrauftrag für eine einzelne Lehrveranstaltung und  $N = 29$  (7.7%) eine sonstige Form der Anbindung.

Die meisten Teilnehmenden studierten an einer Hochschule in Nordrhein-Westfalen ( $N = 211$ ; 26.5%) und Niedersachsen ( $N = 197$ ; 24.8%), gefolgt von den Bundesländern Berlin ( $N = 107$ ; 13.4%), Sachsen ( $N = 62$ ; 7.8%), Baden-Württemberg

( $N = 50$  ; 6.3%), Brandenburg ( $N = 40$ ; 5.0%), Hessen ( $N = 33$ ; 4.2%), Bayern ( $N = 27$ ; 3.4%), Rheinland-Pfalz ( $N = 21$ ; 2.6%), Mecklenburg-Vorpommern ( $N = 15$ ; 1.9%), Schleswig-Holstein ( $N = 11$ ; 1.4%), Thüringen ( $N = 11$ ; 1.4%), Sachsen-Anhalt ( $N = 8$ ; 1.0%) und Hamburg ( $N = 1$ ; 0.1%). Aus Bremen und dem Saarland nahmen keine Personen teil. Zwischen den Gruppen 1 bis 3 gibt es keinen signifikanten Unterschied in der relativen Beteiligung nach Bundesländern ( $\chi^2[30; N = 3105] = 35.22; p = .195$ )<sup>61</sup>, so dass ein bundeslandspezifischer Dropout ausgeschlossen werden kann. Die Ursache für die unterschiedliche Beteiligung Studierender aus verschiedenen Bundesländern ist auf Basis der Daten nicht aufklärbar. Daher liegt ein Selbstselektionseffekt dahingehend, dass Studierende einer bestimmten Hochschule besonders motiviert zur Teilnahme waren, grundsätzlich im Bereich des Möglichen. Wahrscheinlicher kommt jedoch als Ursache das Ausmaß in Frage, in dem Studierende überhaupt angesprochen werden konnten, indem ihnen die Einladungs-Email zur Befragung weitergeleitet wurde. Aufgrund der unbekanntem Zahl der auf diese Weise erreichten Studierenden ist es nicht möglich, eine Angabe über die Rücklaufquote zu machen, wie es z.B. bei postalisch verschickten Fragebögen der Fall wäre.

---

<sup>61</sup> Aufgrund einiger erwarteter Zellenhäufigkeiten von  $N < 5$  wurde der exakte Fisher-Yates-Test verwendet

## 9. Item- und Skalenanalysen

### 9.1. Methodische Vorbemerkungen

Zur Reduktion der Datenmenge und zur Überprüfung der a priori-Dimensionierungen der Untersuchungsvariablen wurden Faktorenanalysen berechnet. Dies geschah hauptsächlich innerhalb der einzelnen Konstrukte. Bei einigen verwandten Konstrukten wurden testweise zusätzlich auch simultane Faktorenanalysen über die Items der betroffenen Variablen gerechnet. Dabei wurden zunächst Hauptkomponentenanalysen aufgrund ihres stärker explorativen Charakters durchgeführt (vgl. Backhaus et al., 2000), die allerdings zu keinen nennenswerten Unterschieden gegenüber der jeweils entsprechenden Hauptachsenanalyse führten, die von Schmitt, Maes und Schmal (1997) wegen ihres Vorteils, weniger zu einer systematischen Überschätzung von Kommunalitäten und Faktorladungen zu neigen, empfohlen wird. Die statistischen Voraussetzungen zur Durchführung von Faktorenanalysen (vgl. Bortz, 1999) waren erfüllt, wobei die Ausgangsdaten mitunter zwar nach Kolmogorov-Smirnov-Test signifikant von einer Normalverteilung abwichen, bei optischer Inspektion aber geeignet schienen und die von West, Finch und Curran (1995) genannten kritischen Werte für Kurtosis und Schiefe nie überschritten. Auf zwei Ausnahmen betreffend der optischen Inspektion wird separat hingewiesen. Die von Backhaus (2000) als wünschenswert beschriebenen Werte für das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium ( $KMO > .80$ ) wurden zwar nicht immer erreicht, aber nur in zwei Fällen geringfügig unterschritten ( $KMO \geq .74$ ). Der Faktorbildung wurde das Kaiser-Kriterium zugrundegelegt (Eigenwerte  $> 1$ ), im Zweifelsfall jedoch nach Scree-Test entschieden, worauf an entsprechender Stelle hingewiesen wird. Als Rotationsmethode wurde das Varimax-Verfahren mit orthogonaler Rotation gewählt.

Bis auf eine Ausnahme erfolgte die Skalenbildung stets durch Bildung des Mittelwertes, wobei durch die Programmierung sichergestellt wurde, dass kurze Skalen vollständig, und längere zu mindestens 70-80% beantwortet werden mussten, um zur Folgeseite des Fragebogens zu gelangen. Wenn es aus inhaltlichen Gründen geboten schien, wurden bei Skalenbildung auch Items berücksichtigt, die niedrigere als die empfohlenen Faktorladungen aufwiesen. Auf solche Ausnahmen wird an entsprechender Stelle hingewiesen. Über die Aufnahme wurde aber letztlich anhand der folgend berichteten Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen entschieden. Da im Rahmen dieser Arbeit aus verschiedenen Gründen keine Retest- oder Parallelfarm-



Reliabilitäten berechnet werden konnten, sind alle berichteten Reliabilitätswerte als interne Konsistenzen (Cronbach's  $\alpha$ ) zu verstehen. Einige zu explorativen Zwecken gebildete Subindizes konkreter Engagementberetischaften liegen zwar nur im befriedigenden bis ausreichenden Bereich, die Reliabilitäten der Modellvariablen weisen jedoch bis auf eine Ausnahme durchweg mittlere ( $\geq .80$ ) bis hohe ( $\geq .90$ ) Reliabilitäten auf, bei mittleren bis zumeist hohen Trennschärfen. Die einzelnen faktoren-, item- und skalenanalytischen Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt.

## 9.2. Hochschulgerechtigkeit

Hochschulgerechtigkeit wurde zum 2. Messzeitpunkt erhoben. Den Skalen zur Erfassung interaktionaler, prozeduraler und distributiver Gerechtigkeit wurde der explizite Hinweis vorangestellt, dass zu beiden fokalen Ebenen<sup>62</sup> getrennt gefragt wird. Alle Dimensionen wurden zunächst für die Fachebene erfragt, um die Gefahr der Subsumption der betreffenden Erlebnisse unter die Hochschulebene zu minimieren. Den Items wurde zudem eine ausführliche Erläuterung zur Präzisierung vorangestellt, was mit der jeweiligen Ebene genau gemeint ist (vgl. Anhang G). Der Grad der Zustimmung zu den Items wurde anhand einer sechsfach abgestuften Antwortskala erhoben („trifft über haupt nicht zu“ [1] bis „trifft voll und ganz zu“ [6]).

Zur Erfassung *distributiver Gerechtigkeit* wurden je 5 eigene Items pro fokaler Ebene konstruiert, welche die Realisierung der Verteilungsprinzipien Gleichheit, Bedürfnis, und Leistungs- bzw. Austausch (3 Items), distributive Gerechtigkeit als Entitlement (1 Item), sowie ein Gesamturteil über die realisierte Verteilungsgerechtigkeit (1 Item) erfassen. Den drei Varianten wurden jeweils separate Instruktionen vorangestellt.

Zur Erfassung *interaktionaler* und *prozeduraler Gerechtigkeit* wurden Items verwendet, die auf einem etablierten Messinstrument von Paterson, Green und Cary (2002) bzw. der deutschsprachigen Übersetzung von Bauer, Antoni, Giardini und Kamrad (in Vorbereitung) basieren. Diese wurden durch andernorts im Fragebogen (z.B. innerhalb eines Fragenblocks zur Notengebung) erhobene bereichsspezifische Gerechtigkeitsurteile ergänzt. Inwieweit diese berücksichtigt wurden, wird in der Einzel-Beschreibung der jeweiligen Skala erläutert. Paterson, Green und Cary (2002) berichten in ihrer Studie von einem Homogenitätsindex und einer Test-Retest-Reliabilität von jeweils  $\alpha = .93$  bzw.  $r_{tt} = .93$  für prozedurale, und  $\alpha = .91$  bzw.  $r_{t,t} = .89$  für interaktionale Gerechtigkeit. Für die vorliegende Untersuchung wurde das

<sup>62</sup> Hochschule vs. Fach/bereich

Beurteilungsziel „meine Organisation“<sup>63</sup> im Wortlaut durch „meine Hochschule“ bzw. „mein Fach/bereich“ ersetzt. Ferner wurden Items zum prozeduralen Kriterium der Korrigierbarkeit ergänzt (bei Paterson et al. [2002], ist dies nicht mit eingeschlossen), sowie ein interaktionales Item zur bedarfsgemäßen Rechtfertigung von Entscheidungen sensu Greenberg (1993), da sich diese bei Prüfungen im Hochschulkontext als bedeutsam erwiesen hat (König, 2005). Da die prozeduralen und interaktionalen Gerechtigkeitsurteile als Pflichtfragen programmiert wurden, wurde für den Fall von Beurteilungsunsicherheit der Befragten die Antwortoption „*kann ich nicht beurteilen*“ ergänzt.

Eine gemeinsame Faktorenanalyse mit den Items der 6 Fragenblöcke zur distributiven, prozeduralen und interaktionalen Gerechtigkeit beider Ebenen (Hauptkomponenten, Varimax) brachte eine 7-faktorielle Lösung (aufgeklärte Varianz 15.14% bis 7.48%; insgesamt: 71.69%) hervor, die auf den ersten vier Faktoren bei insgesamt guter Einfachstruktur eine klare Trennung insbesondere der interaktionalen und prozeduralen Dimension nach fokalen Ebenen hervorbrachte. Der fünfte Faktor enthielt die distributiven Items beider Ebenen, auf dem sechsten luden Items, die interaktionale Gerechtigkeit in umgekehrter Polung über eine aktive Verletzung erfassten. Auf einem siebten Faktor luden die Items beider Ebenen zu Leventhals (1980) auf dem Gleichheitsprinzip beruhenden Konsistenzprinzip gemeinsam mit den distributiven Items zum Gleichheitsprinzip. Da die ebenenübergreifende dimensionale Analyse die theoretisch postulierten Dimensionen insgesamt gut unterstützt und die Ebenen getrennt ausgewertet werden sollen, wurde mit den ebenenspezifischen Analysen fortgefahren.

### 9.2.1. Prozedurale Gerechtigkeit

Zur Erfassung prozeduraler Gerechtigkeit wurden auf Fachebene bereichsspezifische Items (z.B. zu Zugangsverfahren zu Lehrveranstaltungen) ergänzt. Auch bei nach Ebenen getrennter Faktorenanalyse ergibt sich nach dem Kaiser-Kriterium (Eigenwerte  $> 1$ ) eine zweifaktorielle Lösung für die Fachebene ( $\lambda_1 = 7.70$  [55.50% aufgeklärte Varianz];  $\lambda_2 = 1.00$  [7.16% aufgeklärte Varianz]) und die Hochschulebene ( $\lambda_1 = 6.22$  [44.68% aufgeklärte Varianz];  $\lambda_2 = 1.09$  [28.36% aufgeklärte Varianz]), bei der die Items zum Konsistenzprinzip gemeinsam einen separaten Faktor bilden. Nach Varimax-Rotation laden sie auf dem jeweils ersten Faktor noch mit  $a \geq .21$  (Hochschule) bzw.  $a \geq .25$  (Fach). Weil die Interpretierbarkeit

<sup>63</sup> in der deutschen Übersetzung nach Bauer et al. (in Vorbereitung)

prozeduraler Gerechtigkeit bei Ausschluss des Konsistenzprinzips erschwert würde, wurden die Items zur Skalenbildung beibehalten. Die Mittelwert für den Gesamtscore der Skala beträgt auf Hochschulebene  $M = 3.87$  ( $SD = 1.04$ ), auf Fachebene  $M = 4.04$ ;  $SD = 0.94$ . Beide Skalen haben eine Reliabilität von  $\alpha = .93$  (vgl. Tabellen 3 und 4).

**Tabelle 3: Ergebnisse der Item- und Skalenanalyse zu „Prozedurale Gerechtigkeit (Hochschule)“**

Item	Itemwortlaut	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r</i> <sub>it</sub>
	An meiner Hochschule...			
LEV1_HS	...werden bestehende Regeln gegenüber allen Studierenden immer gleich angewendet.	4.15	1.32	.62
LEV2_HS	...wird niemand bevorzugt behandelt.	3.90	1.35	.65
LEV3A_HS	...werden die Interessen möglichst aller Studierenden berücksichtigt.	3.91	1.34	.81
LEV3B_HS	... können alle mitreden, die von der Entscheidung betroffen sind.	3.66	1.41	.80
LEV4_HS	...werden Entscheidungen auf der Basis korrekter und vollständiger Informationen getroffen.	3.67	1.30	.81
LEV5_HS	...besteht die Möglichkeit, dass Entscheidungen oder Beschlüsse revidiert oder abgeändert werden, wenn sie sich als falsch oder ungeeignet herausstellen.	3.79	1.29	.74
LEV6_HS	...werden Entscheidungen auf der Basis von ethischen Standards getroffen.	4.11	1.31	.70
PG_INF_H	...bekommt jeder Informationen über anstehende Entscheidungen der Hochschule.	3.53	1.44	.67
PG_FLX_H	... werden dort, wo es sachlich angemessen ist, Entscheidungsspielräume genutzt, statt Regeln starr und rigide anzuwenden.	3.72	1.31	.69
PG_HS	Die Art und Weise, wie an meiner Hochschule Entscheidungen getroffen werden, finde ich im Großen und Ganzen gerecht.	3.85	1.37	.79
		<b>Cronbachs <math>\alpha = .93</math></b>		

Anmerkung:  $N=374$ ; Antwortskala von 1 bis 6;  $r_{it}$  = korrigierte Trennschärfe

**Tabelle 4: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen zu „Prozedurale Gerechtigkeit (Fachbereich)“**

Item	Itemwortlaut In meinem Fach bzw. Fachbereich...	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
LEV1_F	...werden bestehende Regeln gegenüber allen Studierenden immer gleich angewendet.	4.10	1.40	.67
LEV2_F	...wird niemand bevorzugt behandelt.	3.79	1.51	.64
LEV3a_F	...werden die Interessen möglichst aller Studierenden berücksichtigt	4.22	1.28	.76
LEV3b_F	... können alle mitreden, die von der Entscheidung betroffen sind.	3.90	1.45	.72
LEV4_F	...werden Entscheidungen auf der Basis korrekter und vollständiger Informationen getroffen.	3.82	1.34	.80
LEV5_F	...besteht die Möglichkeit, dass Entscheidungen oder Beschlüsse revidiert oder abgeändert werden, wenn sie sich als falsch oder ungeeignet herausstellen.	4.12	1.33	.70
LEV6_F	...werden Entscheidungen auf der Basis von ethischen Standards getroffen.	4.21	1.35	.65
PG_Inf_F	...bekommt jeder Informationen über anstehende Entscheidungen der Hochschule.	3.67	1.51	.65
PG_Flx_F	... werden dort, wo es sachlich angemessen ist, Entscheidungsspielräume genutzt, statt Regeln starr und rigide anzuwenden.	4.30	1.42	.70
PG_Note	Im Großen und Ganzen finde ich das Verfahren und den formalen Ablauf bei den Prüfungen in meinem Fach gerecht.*	3.99	1.39	.50
Verg_Arb	Die Art und Weise, wie die Vergabe von Referaten, Haus-, Seminar- und Abschlussarbeiten geregelt wurde, war im Großen und Ganzen gerecht.*	4.42	1.28	.51
PG_Zugan	Die Verfahren, über die geregelt wurde, ob man an einer Lehrveranstaltung teilnehmen konnte oder nicht, waren gerecht.*	4.38	1.65	.54
PG_AnM	Die Art und Weise, wie (Verfahren, Regeln und Abläufe, Zeitfenster etc.) die Anmeldung und Organisation der Prüfungen geregelt wurde, war im Großen und Ganzen gerecht.*	4.71	1.41	.66
PG_F	Die Art und Weise, wie in meinem Fach bzw. Fachbereich Entscheidungen getroffen werden, finde ich im Großen und Ganzen gerecht.*	4.03	1.07	.98
<b>Cronbachs <math>\alpha = .93</math></b>				

Anmerkung:  $N=795$ ; \* Item in separatem Frageblock erhoben. Antwortskala von 1 bis 6;  $r_{it}$  = korrigierte Trennschärfe

### 9.2.2. Interaktionale Gerechtigkeit

Zur Erfassung interaktionaler Gerechtigkeit wurden auf Fachebene ebenfalls bereichsspezifische Items ergänzt<sup>64</sup>. Aufgrund von Hinweisen aus im Vorfeld der Studie durchgeführten Interviews mit Alumni wurden drei Items zur aktiven Verletzung interaktionaler Gerechtigkeit beider Ebenen formuliert. Diese bildeten in der

<sup>64</sup> Dabei handelt es sich um die interaktionale Dimension der gleichen Bereiche, die auch bei prozeduraler Gerechtigkeit auf Fachebene ergänzt wurden.

dimensionalen Überprüfung stets einen separaten Faktor, wobei zwei davon (*IG\_5*: „...wurde ich öffentlich bloßgestellt“ und *IG\_9*: „...wurde ich von Angehörigen der Hochschule (bzw. des Fach/bereich/es) schikaniert“) aufgrund niedriger Ladung ( $<.20$ ) und hoher Schwierigkeit ( $p <.15$ ), sowie der Verschlechterung der Reliabilität um  $\alpha = .01$  von der weiteren Analyse ausgeschlossen wurden. Eine erneute dimensionale Überprüfung erbrachte für die verbleibenden Items eine eindimensionale Lösung für die Hochschulebene ( $\lambda = 5.26$ ; 65.71% aufgeklärte Varianz) und die Fachebene ( $\lambda = 5.81$ ; 56.73% aufgeklärte Varianz). Der Gesamtscore beträgt im Mittel für die Hochschulebene  $M = 4.70$  ( $SD = 0.89$ ), für die Fachebene  $M = 4.83$  ( $SD = 0.80$ ). Die Reliabilität beider Skalen beträgt  $\alpha = .92$  (vgl. Tabellen 5 und 6).

**Tabelle 5: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen zu „Interaktionale Gerechtigkeit (Hochschule)“**

Item	Itemwortlaut	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
	An meiner Hochschule...			
IG_H_1	...waren die Mitarbeiter/innen mir gegenüber ehrlich und aufrichtig.	4.80	0.99	.76
IG_H_2	...wurde ich höflich und respektvoll behandelt.	4.70	1.12	.81
IG_H_3	...wurde ich ernst genommen.	4.65	1.13	.81
IG_H_4	...haben die Mitarbeiter/innen versucht, mich einzuschüchtern. (-)	5.41	1.00	.50
IG_H_6	...haben die Mitarbeiter/innen Rücksicht auf meine Rechte als Studierende/r genommen.	4.46	1.13	.76
IG_H_7	...haben sich die Angehörigen der Hochschule mir gegenüber anständig verhalten.	4.87	1.03	.80
IG_H_8	...wurden mir bei Bedarf ausreichende und plausible Erklärungen für Entscheidungen gegeben, von denen ich betroffen war.	4.06	1.33	.68
		<b>Cronbachs <math>\alpha = .92</math></b>		

Anmerkung:  $N = 795$ ; \* Item in separatem Frageblock erhoben; mit (-) versehenes Item wurde umgepolt. Antwortskala von 1 bis 6;  $r_{it}$  = korrigierte Trennschärfe

**Tabelle 6: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen zu „Interaktionale Gerechtigkeit (Fach)“**

Item	Itemwortlaut In meinem <u>Fach</u> bzw. Fachbereich...	M	SD	$r_{it}$
IG_F_1	...waren die Mitarbeiter/innen mir gegenüber ehrlich und aufrichtig.	4.88	1.00	.74
IG_F_2	...wurde ich höflich und respektvoll behandelt.	4.85	1.08	.80
IG_F_3	...wurde ich ernst genommen.	4.80	1.07	.79
IG_F_4	...haben die Mitarbeiter/innen versucht, mich einzuschüchtern.(-)	5.15	1.13	.54
IG_F_6	...haben die Mitarbeiter/innen Rücksicht auf meine Rechte als Studierende/r genommen.	4.50	1.12	.71
IG_F_7	...haben sich die Angehörigen der Hochschule mir gegenüber anständig verhalten.	5.01	.98	.80
IG_F_8	...wurden mir bei Bedarf ausreichende und plausible Erklärungen für Entscheidungen gegeben, von denen ich betroffen war.	4.28	1.30	.71
IG_Note	Wie sich die Prüfer/innen mir gegenüber während meiner Prüfungen verhalten haben, fand ich im Großen und Ganzen fair.*	4.88	1.09	.53
IG_Betreu	Die Art und Weise, wie ich bei der Betreuung von Studienleistungen (Seminararbeiten, Prüfungsvorbesprechung, Abschlussarbeit, etc.) von der betreuenden Person behandelt wurde, war im Großen und Ganzen fair.*	4.66	1.24	.61
IG_Lehrv	Alles in allem haben mich meine Dozierenden während der Lehrveranstaltungen immer fair behandelt.*	4.90	0.98	.64
IG_AnM	Die für Prüfungsanmeldung und –organisation zuständigen Personen haben mich im direkten Kontakt immer fair behandelt.*	5.06	1.12	.48
IG_FB	Die Art und Weise, wie man im persönlichen Kontakt von Angehörigen meines Faches bzw. Fachbereichs behandelt wird, finde ich im Großen und Ganzen fair.*	4.88	1.14	.79

Cronbachs  $\alpha = .92$ 

Anmerkung:  $N = 785$ ; \* Item in separatem Frageblock erhoben; mit (-) versehenes Item wurde umgepolt. Antwortskala von 1 bis 6;  $r_{it}$  = korrigierte Trennschärfe

### 9.2.3. Distributive Gerechtigkeit

Den drei realisierten Weisen zur Erfassung distributiver Gerechtigkeit (Verteilungsprinzipien, Entitlement, Gesamturteil) wurden jeweils separate Instruktionen vorangestellt. Da die Items zu einer Skala distributiver Gerechtigkeit kombiniert und folgend gemeinsam dargestellt werden, wird auf die Darstellung der itemspezifischen Instruktionen verzichtet (siehe dazu Anhang G). Da Noten für Studierende und frische Hochschulabgänger subjektiv höchstrelevante Outcomes darstellen, wurden auf Fachebene zwei Items zur distributiven Notengerechtigkeit ergänzt. Faktorenanalytisch zeigt sich die Skala sowohl auf Hochschulebene ( $\lambda = 3.18$ ; 63.58% aufgeklärte Varianz), als auch auf Ebene des Faches ( $\lambda = 4.02$ ; 57.37% aufgeklärte Varianz) eindimensional. Der mittlere Gesamtscore auf Hochschulebene beträgt  $M = 4.03$  ( $SD = 1.10$ ), die Reliabilität der Skala beträgt  $\alpha = .85$ . Für die Ebene

des Faches beträgt der Gesamtscore für die Skala im Mittel  $M = 4.10$  ( $SD = 0.90$ ) bei einer Reliabilität von  $\alpha = .80$  (vgl. Tabelle 7)

**Tabelle 7: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen zu „Distributive Gerechtigkeit (Hochschule)“ (oben) und „Distributive Gerechtigkeit (Fach)“ (unten)**

Item	Itemwortlaut	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
DG_BED_H	... Individuelle Bedürfnislage der Studierenden („Für jeden soviel, wie er/sie braucht“)	3.58	1.33	.75
DG_BETR_H	... Individuelle Leistungen, Engagement und „Investitionen“ von Studierenden („Für jeden soviel, wie er/sie beigetragen hat“)	3.50	1.34	.60
DG_GLH_H	... Gleichheit („Für jeden Studierenden genau das Gleiche“)	3.79	1.37	.54
DG_HS_BV	Insgesamt war die "Verteilung" von Ressourcen durch meine Hochschule gerecht.*	3.78	1.30	.80
DG_ENT_H	Im Großen und Ganzen habe ich von meiner Hochschule alles bekommen, was mir fairerweise zusteht.*	4.24	1.22	.66
<b>Cronbachs <math>\alpha = .85</math></b>				
DG_BED_F	... Individuelle Bedürfnislage der Studierenden („Für jeden soviel, wie er/sie braucht“)	4.56	1.19	.57
DG_BETR_F	... Individuelle Leistungen, Engagement und „Investitionen“ von Studierenden („Für jeden soviel, wie er/sie beigetragen hat“)	3.82	1.29	.45
DG_GL_F	... Gleichheit („Für jeden Studierenden genau das Gleiche“)	3.67	1.33	.42
DG_FB_BV	Insgesamt war die "Verteilung" von Ressourcen durch mein Fach bzw. meinen Fachbereich gerecht.*	4.00	1.31	.73
DG_ENT_F	Im Großen und Ganzen habe ich von meinem Fach bzw. Fachbereich alles bekommen, was mir fairerweise zusteht.*	4.25	1.23	.64
DG_Note_T3	Meine Abschlussnote finde ich insgesamt gerecht.*	4.44	1.19	.52
REL_Note	Meine Noten spiegeln meinen Kenntnis- und Wissensstand genau wider.*	3.74	1.36	.44
<b>Cronbachs <math>\alpha = .80</math></b>				

Anmerkung: \* Item in separatem Frageblock erhoben.;  $N=672$  (Hochschule) bzw.  $N = 774$  (Fach)  
Antwortskala von 1 bis 6;  $r_{it}$  = korrigierte Trennschärfe

#### 9.2.4. Kommilitonen-Gerechtigkeit

Zur Prüfung der Nebenhypothese zur Bindung an die Gruppe der Absolventen wurde zusätzlich die wahrgenommene Gerechtigkeit bei den Kommilitonen hinsichtlich interaktionaler, verfahrensmäßiger und distributiver Aspekte erfasst, die allerdings zu einem gemeinsamen Index für den separaten Fokus der Kommilitonen kombiniert werden sollen. Dessen Mittelwert beträgt bei Eindimensionalität ( $\lambda = 2.40$ ; 80.15% aufgeklärte Varianz)  $M = 4.84$  ( $SD = 0.99$ ), die Reliabilität  $\alpha = .87$  (vgl. Tabelle 8).

**Tabelle 8: Item- und Skalenanalysen für „Kommilitonen-Gerechtigkeit“**

Item	Itemwortlaut	M	SD	r <sub>it</sub>
Ger_Komm1	Das Verhältnis von Geben und Nehmen (in Seminaren, bei Gemeinschaftsarbeiten, in Lerngruppen, etc.) zwischen mir und meinen Kommiliton/inn/en war im Großen und Ganzen gerecht und ausgewogen.	4.67	1.19	.73
Ger_Komm1	Die Art und Weise, wie unter uns Kommiliton/inn/en Entscheidungen getroffen wurden, war im Großen und Ganzen fair.	4.77	1.04	.78
Ger_Komm1	Meine Kommiliton/inn/en haben mich im Großen und Ganzen fair behandelt.	5.08	0.97	.77
		<b>Cronbachs <math>\alpha = .87</math></b>		

Anmerkung: Antwortskala von 1 („trifft voll und ganz zu“) bis 6 (trifft überhaupt nicht zu“); N = 795; r<sub>it</sub> = korrigierte Trennschärfe

### 9.3. Ressourcen

#### 9.3.1. Lehrqualität und Rahmenbedingungen des Studiums

Hinsichtlich der hochschulseitig zur Verfügung gestellten Ressourcen wurde eine Vergleichbarkeit mit der Variable „wahrgenommene Lehrqualität“ im Modell von Langer et al. (2001) angestrebt. Die Autoren erfassten diese Variable als Mittelwert aus Gesamturteilen von Alumni zu verschiedenen Leistungsbereichen der Hochschule (Infrastruktur, Lehrangebot, Dienstleistungs-/Beratungsangebote etc.), unterschieden aber nicht nach Quellen der Ressourcen (Hochschul- vs. Fachebene). In der vorliegenden Untersuchung wurde daher als Kompromiss jeder Leistungsbereich über mehrere Items operationalisiert, die dann entweder der Fach- oder der Hochschulebene zugeordnet wurden. Dazu wurden für die wahrgenommenen Qualität der Lehre Items verwendet, welche die Dimensionen der modularen Version des Trierer Inventars zur Lehrevaluation (TRIL-MOD) (Gollwitzer, Altstötter-Gleich & Gschwendner-Lukas, 2006) abbilden. Alle anderen Items zur Erfassung der Qualität in den verschiedenen Leistungsbereichen der Hochschule orientierten sich an denjenigen von Langer et al. (2001), die in modifizierter Form übernommen und teilweise ersetzt bzw. ergänzt wurden. Die einzelnen Bereiche umfassen neben der wahrgenommenen Lehrqualität die Betreuung von Studierenden, die Breite des Lehrangebotes und Vertiefungsmöglichkeiten, räumliche und materielle Rahmenbedingungen /Infrastruktur, Freizeit- und Erholungsmöglichkeiten, sowie Dienstleistungs- und Beratungsangebote. Anschließend wurden, getrennt nach Ebenen, zunächst die Items eines Leistungsbereiches zu einem gemeinsamen Score aggregiert (z.B. zur Betreuungsqualität auf Fachebene). Diese wurden dann entsprechend des Vorgehens bei Langer et al. (2001) zu einem Gesamtscore aggregiert, der somit ein nach



Hochschul- vs. Fachebene getrenntes Gesamturteil über erbrachte „Dienstleistungen“ darstellt. Im Sinne des Group Engagement Modelles lassen sich diese als von der Organisation zur Verfügung gestellte Ressourcen interpretieren.

Im Antwortformat wurde neben einer 6-stufigen Likert-Skala („sehr gut“ [6] bis „sehr schlecht“ [1]) auch die Option „kann ich nicht beurteilen“ gegeben, weil manche Dienstleistungsangebote nicht von allen Studierenden genutzt werden (z.B. Beratung zu Auslandsaufenthalten). Die folgenden Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf die Skalenbildung der hypothesenrelevanten Gesamtscores für die Fach- und die Hochschulebene (für die Subskalen zu den einzelnen Bereichen vgl. Anhang A). Deren Mittelwert beträgt für die Hochschulebene  $M = 3.93$  ( $SD = 0.90$ ) und für die Fachebene  $M = 4.06$  ( $SD = 0.90$ ). In einer Faktorenanalyse ist die Skala auf Fachebene eindimensional ( $\lambda = 2.81$ ; 56.19% aufgeklärte Varianz). Dies gilt auch für die Skala auf Hochschulebene ( $\lambda = 2.00$ ), die mit 49.97% aufgeklärter Varianz grenzwertig am vorgeschlagenen Mindestwert für die Interpretierbarkeit des Faktors liegt (vgl. Peter, 1997, S. 197 f.), aber zufriedenstellende Werte für Kommunalitäten ( $.37 \leq h^2 \leq .57$ ) und Faktorladungen ( $.60 \leq a \leq .76$ ) aufweist. Die Reliabilitäten der Skalen betragen  $\alpha = .65$  auf Hochschulebene und  $\alpha = .82$  auf Fachebene (vgl. Tabelle 9). Da gerade bei der Betrachtung einer Hochschule als Ganzes Werte aus unterschiedlichen Leistungsbereichen aggregiert werden und unwahrscheinlich ist, dass eine Hochschule in allen Bereichen als gleich gut eingeschätzt wird, ist eine etwas niedrigere interne Konsistenz in gewissem Maße zu erwarten.

**Tabelle 9: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen zu „Ressourcen (Hochschule)“ und „Ressourcen (Fach)“**

Item (bereichsspezifischer Gesamtscore)	Hochschule			Fach		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Lehrangebot: Breite und Vertiefungsmöglichkeiten *	3.89	1.55	.45	3.89	1.24	.58
Rahmenbedingungen und Infrastruktur	4.04	1.17	.47	4.05	1.22	.57
Dienstleistungs- und Beratungsangebote **	3.83	1.12	.49	3.95	1.45	.55
Betreuung				4.17	1.21	.69
Qualität der Lehre				4.08	0.94	.72
Freizeit- und Erholungsangebote	3.92	1.33	.35			
	<b>Cronbach's <math>\alpha = .65</math></b>			<b>Cronbach's <math>\alpha = .86</math></b>		

Anmerkung: \* auf Hochschulebene Einzelitem zur fachübergreifenden Lehrangeboten; \*\* auf Fachebene Einzelitem zur Fachstudienberatung; Antwortskala von 1 bis 6;  $r_{it}$  = korrigierte Trennschärfe;  $N = 786$

### 9.3.2. Noten

Noten werden zwar ebenfalls als immaterielles Gut an Hochschulen „verteilt“, unterscheiden sich aber qualitativ von den anderen hochschulseitig zur Verfügung gestellten Ressourcen (vgl. Kap. 7). Besonders der Abschlussnote als Durchschnittsmaß für die Bewertung der Leistungen des zweiten Studienabschnittes kommt für Alumni im Rahmen der ersten Bewerbungsbemühungen eine große Bedeutung zu. Daher wurde diese zum dritten Messzeitpunkt bei allen Absolventen erhoben („Mit welcher Note haben Sie ihr Studium abgeschlossen [Diplomzeugnis, Magister/Master, Staatsexamen]?“). Sie beträgt in der Stichprobe im Schulnotensystem durchschnittlich  $M = 2.14$  ( $SD = 0.57$ ;  $N = 350$ ).

### 9.4. Integration

Soziale und akademische Integration wurden in eigener Formulierung in Anlehnung an Items von Langer et al. (2001) konstruiert und durch eigene Items erweitert, um verschiedene Möglichkeiten der Integration von Studierenden im akademischen und sozialen Kontext der Hochschule möglichst breit abzudecken. Obwohl für *akademische Integration* nach Eigenwert-Kriterium eine zweidimensionale Lösung (44.73% aufgeklärte Varianz) gefunden wird ( $\lambda_1 = 2.72$ ;  $\lambda_2 = 1.30$ ), legt der Eigenwerteverlauf im Scree-Plot eher eine ein- oder dreidimensionale Lösung nahe. Da es sich um dichotome Items<sup>65</sup> handelt, diente die Faktorenanalyse nur als grobe Heuristik, da deren Ergebnisse bei dichotomen Items mit heterogenen Item-Schwierigkeiten unzuverlässige, nach Schwierigkeiten gruppierte Faktoren bilden können (Amelang, Bartussek, Stemmler und Hagemann, 2006), so dass die Reliabilitätsanalyse und inhaltliche Erwägungen das entscheidendere Kriterium waren. Die Skala soll im Kern die Anzahl realisierter Optionen akademischer Integration messen. Daher erfolgte die Skalenbildung im Gegensatz zu allen anderen Skalen ausnahmsweise über die Bildung eines Summenwertes statt des Mittelwertes. Das Antwortformat bot die Optionen „Ja“ (= Wert „1“) vs. „Nein“ (= Wert „0“). Um die Konstruktbreite zu erhalten, wurde nur das Item mit der geringsten Trennschärfe ( $r_{it} = .12$ ) und höchsten Schwierigkeit ( $p = .07$ ) eliminiert (*Integr\_ak8*: „Ich habe ein Forschungspraktikum an meiner Hochschule absolviert“), was die interne Konsistenz um .04 auf  $\alpha = .70$  erhöhte, und die restlichen Items trotz teilweise niedriger

<sup>65</sup> Diese erlaubten eine knappere und leichter verständliche Formulierung, zudem wären Abstufungen inhaltlich schwer interpretierbar oder unpassend (z.B. „Ich hatte eine Stelle als wissenschaftliche Hilfskraft“).

Trennschärfen ( $r_{it} = .26$ ) beibehalten. Der Gesamtscore beträgt im Mittel  $M = 1.77$  ( $SD = 1.72$ ) (vgl. Tabelle 10). *Soziale Integration* wurde wieder über ein 6-stufiges Likert-Format erfasst und zeigte sich eindimensional ( $\lambda = 2.11$ ; 44.73% aufgeklärte Varianz) bei einer internen Konsistenz von  $\alpha = .71$  (vgl. Tabelle 11), und einem mittleren Gesamtscore der Skala von  $M = 3.04$  ( $SD = 1.05$ ).

**Tabelle 10: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen zu „Akademische Integration“**

Item	Itemwortlaut	<i>M</i>	<i>SD</i>	$r_{it}$
Integr_ak1	Ich habe über meine Pflichtveranstaltungen hinaus regelmäßig zusätzliche Seminare innerhalb meines Studiengangs besucht.	0.50	0.50	.26
Integr_ak2	Ich habe regelmäßig fachfremde Veranstaltungen besucht.	0.19	0.40	.26
Integr_ak3	Ich bin/war in der Fachschaft engagiert.	0.14	0.35	.43
Integr_ak4	Ich bin/war in einer studienfach-unabhängigen Studierendenvertretung tätig (z.B. AStA, Studierendenparlament).	0.09	0.29	.44
Integr_ak5	Ich bin/war in einem Hochschulgremium tätig (z. B. Senat).	0.09	0.28	.49
Integr_ak6	Ich bin/war hochschulpolitisch aktiv.	0.12	0.33	.50
Integr_ak7	Ich habe/hatte eine Stelle als studentische Hilfskraft.	0.31	0.46	.26
Integr_ak9	Ich habe mich in einer anderen Form für die Hochschule freiwillig engagiert (z.B. Hochschulzeitung / -radio, etc.).	0.22	0.42	.35
<b>Cronbachs <math>\alpha = .70</math></b>				

Anmerkung:  $N=787$ ; Antwortskala von 1 bis 6;  $r_{it}$  = korrigierte Trennschärfe

**Tabelle 11: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen zu „Soziale Integration“**

Item	Itemwortlaut	<i>M</i>	<i>SD</i>	$r_{it}$
Integr_soz_1	Ich habe an der Organisation von Hochschul-Feten mitgewirkt.	2.26	1.78	.46
Integr_soz_2	Ich habe regelmäßig die Angebote des Hochschulsports genutzt.	2.44	1.72	.31
Integr_soz_3	Ich habe regelmäßig kulturelle Freizeitangebote meiner Hochschule besucht bzw. wahrgenommen.	2.62	1.54	.54
Integr_soz_4rec	Ich würde mich an der Hochschule eher als Einzelgänger bezeichnen. (-)	4.49	1.56	.38
Integr_soz_5	Ich bin häufig auf Hochschul-Feten gegangen	3.24	1.76	.54
Integr_soz_6	Ich habe in anderer Form von den Angeboten meiner Hochschule profitiert.	3.19	1.59	.41
<b>Cronbachs <math>\alpha = .71</math></b>				

Anmerkung:  $N=786$ ; Antwortskala von 1 bis 6;  $r_{it}$  = korrigierte Trennschärfe; (-) Item wurde zur Auswertung umgepolt

## 9.5. Hochschulbindung

Hochschulbindung wurde sowohl in Form affektiver, wie auch in Form normativer Hochschulbindung erfasst. Um den Befragten eine bessere Differenzierung ihrer inneren Einstellung zu den Foci Hochschule vs. Fach zu erleichtern, wurde ein Erhebungsformat in Anlehnung an die von Van Dick (2004) vorgeschlagene Gridversion gewählt, bei der links untereinander die Itemwortlaute stehen, und rechts davon in verschiedenen Spalten die unterschiedlichen Foci (bei Van Dick: Karriere, Team, Organisation, Beruf; in vorliegender Arbeit: Hochschule, Fach/Fachbereich) aufgelistet sind, auf die sich das jeweilige Item bezieht. Auf diese Weise kann die Antwort in einem unmittelbaren Vergleich der fokalen Ebenen gegeben werden. Weil so für beide Ebenen derselbe Itemwortlaut verwendet wurde, konnten zudem umständliche Formulierungen vermieden werden. Über Instruktionen, sowie die Überschriften „Hochschule (*allgemein*)“ vs. „Studiengang bzw. Fach/Fachbereich an dieser Hochschule“ über der Antwortskala wurde sichergestellt, dass sich die Antworten auf die jeweils gemeinte fokale Ebene beziehen. Dies ist beim Lesen der folgenden Item- und Skalenanalysen zu berücksichtigen, in denen entsprechend des Erhebungsformates der Wortlaut der Items für beide Ebenen identisch ist. Neben den beiden fokalen Ebenen der Hochschule und des Faches wurde affektive Bindung auch bezüglich des Fokus der Gruppe der Absolventen erfasst.

Für die Entwicklung der Skalen zur Hochschulbindung wurden neben den Items von Langer et al. (2001) verschiedene Skalen zur Erfassung von organisationalem Commitment (z.B. Meyer et al., 1993; Maier & Woschée, 2002; Van Dick, 2004), organisationaler Identifikation (z.B. Mael & Ashforth, 1992; Gautam, 2004; Van Dick, 2004), sowie School Connectedness (z.B. Bonny et al., 2000; Ozer, 2005; Ada et al., 2010) gesichtet. Viele Items sind aufgrund kontextueller Unterschiede zum Untersuchungskontext nicht übertragbar bzw. anwendbar, so z.B. aufgrund des bereits vollzogenen „Austritts“ von Alumni („*Ich wäre sehr froh, mein weiteres Arbeitsleben in dieser Organisation verbringen zu können.*“), oder weil sie zu stark eine konative Komponente abbilden (z.B. „*Ich bin bereit, mich mehr als nötig zu engagieren, um zum Erfolg des Unternehmens beizutragen*“). Somit schied der Einsatz einer einzelnen bestehenden Skala aus.

Aus den bisherigen Überlegungen folgte, dass *affektive Hochschulbindung* besonders die Aspekte der emotionalen Verbundenheit, einer positiven affektiven Aufladung der Organisation, des Zugehörigkeitsgefühls sowie der Identifikation mit der

Organisation beinhalten sollte (vgl. Kap. 4.4.5.). Daher wurden dazu passende Items der gesichteten Skalen als Grundlage kontextspezifischer Modifikation verwendet. *Normative Hochschulbindung* wurde als Verpflichtungsgefühl konzipiert, da dies gut mit der zweiten im Group Engagement postulierten Art von Motivation für Hilfsverhalten einhergeht („*feelings of responsibility and obligation*“, Tyler & Blader, 2003, S. 353), und es sich empirisch zumindest als Prädiktor von Spendenverhalten von Alumni erwiesen hat (Diamond & Kashyap, 1997). Die Items wurden in Anlehnung an Meyer et al. (1993) sowie Diamond & Kashyap (1997) formuliert.

Eine gemeinsamen Faktorenanalyse der Bindungsitems fand sieben Faktoren ( $\lambda_1 = 5.37$  (14.96% aufgeklärte Varianz) bis  $\lambda_7 = 1.06$  (5.97% aufgeklärte Varianz), Varianzaufklärung insgesamt 73.35%). Vier Faktoren zeigten nach Varimaxrotation ein klar interpretierbares Ladungsmuster. Sie enthielten als Markieritems (1) 6 Items zu affektiver Bindung auf Hochschulebene, (2) 6 Items zu affektiver Bindung auf Fachebene, (3) alle Items zur normativen Bindung beider Ebenen, und (4) alle Items zur Bindung an die Gruppe der Absolventen. Auf den restlichen 3 Faktoren verteilten sich die verbleibenden 12 Items zu affektiver Hochschulbindung derart, dass jeweils 1 bis 3 wortgleiche Items beider Ebenen gemeinsam auf einem Faktor luden. Da die Erfassung von Hochschulbindung in dieser Form neu ist und die folgende Skalenbildung aufgrund des uneindeutigen Ladungsmusters nur eine von möglichen Interpretationen darstellt, wird auf das in Ladungsmuster in Anhang B verwiesen.

### 9.5.1. Affektive Hochschulbindung

Eine für beide Ebenen separat durchgeführte dimensionale Überprüfung der affektiven Bindungsitems erbrachte jeweils eine zweifaktorielle Lösung, bei der stets die 7 Items *AHSB1* bis *AHSB7* einen gemeinsamen Faktor bildeten. Da diese Items das Konzept affektiver Hochschulbindung im Sinne dieser Arbeit inhaltlich gut repräsentieren, und die Exploration verschiedener Lösungen mit zusätzlichen Items weder bessere Ladungsmuster, noch höhere Reliabilitäten zur Folge hatten, wurde die Skala zur affektiven Hochschulbindung für beide Ebenen nur mit diesen 7 Items gebildet. In dieser Form ist die Skala sowohl auf Hochschulebene ( $\lambda = 4.57$ ; 65.31% aufgeklärte Varianz), als auch auf der Ebene des Faches ( $\lambda = 4.55$ ; 64.94% aufgeklärte Varianz) eindimensional. Der Gesamtscore der Skala für die Hochschulebene beträgt im Mittel  $M = 3.42$  ( $SD = 1.13$ ), die Reliabilität beträgt  $\alpha = .92$ . Auf Fachebene beträgt der Gesamtscore im Mittel  $M = 3.94$  ( $SD = 1.14$ ) bei einer internen Konsistenz von  $\alpha = .91$  (vgl. Tabelle 12).

**Tabelle 12: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen zu „Affektive Hochschulbindung (Hochschule)“ und „Affektive Hochschulbindung (Fach)“**

Item	Itemwortlaut	Hochschule			Fach		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
AHSB1	Ich fühle mich meiner Hochschule eng verbunden.	3.41	1.42	.86	4.18	1.38	.86
AHSB2	Die Zukunft dieser Hochschule liegt mir sehr am Herzen.	3.68	1.40	.77	3.34	1.37	.79
AHSB4	Ich empfinde mich immer noch als Teil meiner Hochschule.	3.07	1.60	.79	3.50	1.57	.81
AHSB5	Ich empfinde ein starkes Gefühl der Zugehörigkeit zu meiner Hochschule.	3.18	1.53	.85	3.97	1.58	.81
AHSB3	Ich fühle mich emotional nicht sonderlich mit meiner Hochschule verbunden. (-)	3.30	1.74	.84	4.08	1.60	.83
AHSB6	Ich identifiziere mich mit meiner Hochschule.	3.24	1.44	.77	3.69	1.73	.76
AHSB7	Ich denke eher ungern an meine Hochschule. (-)	4.21	1.28	.51	4.28	1.51	.54
		<b>Cronbachs <math>\alpha = .92</math></b>			<b>Cronbachs <math>\alpha = .91</math></b>		

*Anmerkung: N=406; mit (-) versehene Items wurden umgepolt; aufgrund der gemeinsamen Darstellung wurden die ebenenspezifischen Endungen der Items „\_H“ (Hochschule) und „\_F“ (Fach) weggelassen sowie nur eine Formulierung angeführt (...Hochschule); Antwortskala von 1 bis 6;  $r_{it}$  = korrigierte Trennschärfe*

### 9.5.2. Normative Hochschulbindung

Normative Hochschulbindung war in der faktorenanalytischen Überprüfung auf beiden Ebenen eindimensional (Hochschule:  $\lambda = 3.03$ ; Varianzaufklärung 75.79%; Fach:  $\lambda = 3.03$ ; Varianzaufklärung 75.62%). Auch hier wurde bei der Erhebung mittels Gridformat über das Fragebogenlayout, die Instruktionen und die Überschrift der Antwortskala sichergestellt, dass sich die Antworten trotz identischer Itemwortlaute auf die jeweils gewünschte fokale Ebene beziehen. Der Mittelwert des Gesamtscore der gebildeten Skala beträgt auf Hochschulebene  $M = 2.89$  ( $SD = 1.29$ ) und auf Fachebene  $M = 3.49$  ( $SD = 1.97$ ). Beide Skalen weisen eine Reliabilität von  $\alpha = .89$  auf (vgl. Tabelle 13).

**Tabelle 13: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen zu „Normative Hochschulbindung (Hochschule)“ und „Normative Hochschulbindung (Fach)“**

Item	Itemwortlaut	Hochschule			Fach		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
NC1	Rein gefühlsmäßig finde ich, ich sollte meiner Hochschule etwas zurückgeben.	2.52	1.37	.76	3.13	1.54	.75
NC2	Wenn mich meine Hochschule um einen kleinen Gefallen bitten würde, würde ich es nicht als richtig ansehen, die Bitte auszuschlagen. (-)	3.30	1.53	.73	3.77	1.56	.73
NC3	Ich bleibe meiner Hochschule gerne als Ansprechpartner erhalten, weil ich mich einigen Menschen darin verpflichtet sehe.	2.96	1.57	.76	3.71	1.68	.77
NC4	Ich erlebe eine gewisse ethische/moralische Verpflichtung, meiner Hochschule zu helfen, wenn diese mich um einen Gefallen bitten würde.	2.79	1.49	.81	3.33	1.59	.79
				<b>Cronbachs <math>\alpha = .89</math></b>		<b>Cronbachs <math>\alpha = .89</math></b>	

Anmerkung:  $N=442$ ; mit (-) versehene Items wurden umgepolt; Antwortskala von 1 bis 6;  $r_{it}$  = korrigierte Trennschärfe

### 9.5.3. Bindung an die Gruppe der Absolventen (Kommilitonen)

Die Bindung an die Gruppe der Absolventen wurde zu explorativen Zwecken über zwei Items pro Ebene erfasst, die zu einem Index kombiniert wurden. Der Mittelwert der Indizes beträgt für die Hochschuleebene  $M = 3.02$  ( $SD = 1.38$ ) und für die Fachebene  $M = 3.66$  ( $SD = 1.40$ ). Die Reliabilität liegt für beide Ebenen bei  $\alpha = .88$  (vgl. Tabelle 14).

**Tabelle 14: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen der Indizes „Bindung an die Gruppe der Absolventen (Hochschule)“ und „Bindung an die Gruppe der Absolventen (Fach)“**

Item	Itemwortlaut	Hochschule			Fach		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r</i>
ACAL1	Ich empfinde ein starkes Gefühl der Zugehörigkeit zur Gruppe der Absolventen dieser Hochschule.	3.02	1.47	.78	3.86	1.60	.79
ACAL2	Ich empfinde mich als Teil der Familie der Absolventen dieser Hochschule.	2.55	1.38	.78	3.32	1.60	.79
				<b>Cronbachs <math>\alpha = .88</math></b>		<b>Cronbachs <math>\alpha = .88</math></b>	

Anmerkung:  $N=454$  (Hochschule) bzw.  $N=455$  (Fach); Antwortskala von 1 bis 6

## 9.6. Alumni-Engagement als Extra-Rollenverhalten

Trotz der Parallelen konzeptueller Aspekte von Alumni-Engagement zugunsten der Hochschule und Organizational Citizenship Behavior (vgl. Kapitel 5) lässt sich auf Itemebene kaum eine direkte Entsprechung zu etablierten Fragebögen zum OCB (z.B. Staufenbiel & Hartz, 2000) feststellen. Dies ist vor dem Hintergrund der diskutierten Unterschiede des Kontextes und der Beziehung zwischen Organisation und *ehemaligen* Mitgliedern wenig überraschend, stellt aber für die Operationalisierung eine Herausforderung dar, nicht zuletzt aufgrund der Heterogenität potenziell hilfreicher Verhaltensweisen. Daher wurden zunächst deutsch- und englischsprachige Alumnibefragungen (z.B. Heckman & Guskey, 1998; IKP, 2003; Kremmkow & Pastohr, 2003; Langer, 2001; Mael & Ashforth, 1992; McAlexander & Koenig, 2001; McAlexander, Koenig & Schouten, 2006) gesichtet. Einzelne Items, die inhaltlich einem Konzept hochschulfördernden Alumni-Engagement im Sinne dieser Arbeit entsprachen, wurden so modifiziert, als Grundlage für eigene Formulierungen verwendet oder ergänzt, dass jeweils zwei bis drei Items mit ähnlichem konzeptuellem Bezug entstanden (z.B. zur Konzept der Kundenloyalität oder einer Ingroup-Favorisierung im Sinne der Social Categorization Theory). Als „Gegenstück“ zu P-OCB wurden auch Items zur Erfassung von Anti-Citizenship Behavior als formuliert. Alle Formulierungen wurden im Hinblick auf möglichst hohe praktische Relevanz so gewählt, dass sie wo möglich konkrete Verhaltensweisen ansprechen, die einer Hochschule zugutekommen und auch tatsächlich von Alumni ausgeführt werden können. Überlegungen inhaltlicher Homogenität wurden zunächst zurückgestellt, um eine breite Palette potenziell nützlicher Verhaltensweisen erfassen zu können. Einerseits sind die in den Items angesprochenen Verhaltensweisen sehr heterogen, andererseits haben sie konzeptuell gemeinsam, dass es sich bei allen um pro-organisationale Verhaltensweisen handelt, die von Alumni nicht per se zu erwarten sind. Daher wurden zwei Auswertungswege gewählt:

1. Über eine gemeinsame Faktorenanalyse aller auf die Hochschule und das Fach gerichteten Verhaltensweisen sollten Items identifiziert werden, die sich inhaltlich auf Faktoren gruppieren und zu Subskalen kombinieren lassen. Da eine Interkorrelation der Faktoren erwartet wird und eine möglichst hohe Einfachstruktur und Interpretierbarkeit der Ergebnisse angestrebt war, wurde eine oblique Rotation gewählt (oblimin, direkt, Delta = 0) (vgl. Moosbrugger & Kelava, 2007)



2. Eine Gesamtskala soll Aufschluss über die globale Bedeutsamkeit der Prädiktorvariablen für derartiges „Post-Organizational Citizenship Behavior“ von Alumni geben.

Eine gemeinsame Faktorenanalyse aller Items zeigt eine neundimensionale Lösung (59.47% aufgeklärte Varianz), deren Faktoren sich inhaltlich interpretieren lassen als „Kundenloyalität gegenüber dem Fach“ (3 Items;  $\lambda_1 = 2.92$ ), „Vergeltungstendenzen“ (beide Ebenen, 4 Items;  $\lambda_2 = 2.81$ ), „Übernahme eines Lehrauftrages“ (beide Ebenen, 4 Items;  $\lambda_3 = 2.79$ ), „Kundenloyalität gegenüber der Hochschule“ ( $\lambda_4 = 2.37$ ), „Alumniverein betreffende Verhaltensabsichten“ (5 Items;  $\lambda_5 = 1.99$ ), „Ingroup-Favorisierung“ (beide Ebenen, 4 Items;  $\lambda_6 = 1.87$ ), „Hilfsbereitschaft unter persönlichem Arbeits- und Zeitaufwand“ (beide Ebenen, 4 Items;  $\lambda_7 = 1.64$ ), „Kaufbereitschaft von Merchandise-Artikeln“ (beide Ebenen, 2 Items; ( $\lambda_8 = 1.38$ ), sowie „Bad Mouthing (die Hochschule schlecht reden)“ (beide Ebenen, 2 Items;  $\lambda_9 = 1.27$ ). Spendenbereitschaft zugunsten der Hochschule wies keine klar zuordenbare Ladung auf (die höchste Ladung  $a = .20$  auf dem Faktor „Ingroup-Favorisierung“. Auf Basis dieser Ergebnisse erfolgte die Bildung von Subskalen getrennt nach den beiden fokalen Ebenen. Da Verhaltensweisen, die sich auf einen Alumniverein richten, nicht per se auf die Organisation Hochschule selbst, sondern eher auf die (mit der Hochschule lediglich assoziierte) Gruppe der Absolventen gerichtet sind, wurden diese als separater Focus behandelt.

Das Antwortformat der folgend vorgestellten Subskalen bzw. Items war abgesehen von Angaben zu Geldbeträgen stets sechsfach abgestuft, mit den Polbezeichnungen „auf keinen Fall“ (1) und „auf jeden Fall“ (6). Auf individuelle Abweichungen wird hingewiesen. Die meisten der folgenden Items beziehen sich auf hypothetische Szenarien mit teilweise ausführlichen Instruktionen, deren Darstellung für jedes Item dem Lesefluss abträglich wäre. Daher wird bei Bedarf zur besseren Nachvollziehbarkeit auf die Screenshots des Fragebogens im Anhang (Anhang H) verwiesen. Die Erläuterungen zur Rationale hinter der Itemauswahl bzw. -formulierung betreffen beide fokale Ebenen gleichermaßen. Item- und Skalenkennwerte werden nur dort, wo es aufgrund identischen Wortlautes möglich ist, in einer gemeinsamen Tabelle vorgestellt.

### 9.6.1. Spendenbereitschaften

Zur Überprüfung der Untersuchungshypothesen eignen sich *Spendenbereitschaften*, wenn sie über absolute Beträgen gemessen werden, nur bedingt, da die Erfassung vieler bekannter Stör- und Moderatorvariablen im Rahmen der Untersuchung nicht gewährleistet werden kann, so z.B. philanthropische Einstellung, Anstellungsverhältnis, Anzahl der Kinder, Haushaltseinkommen, Wohndistanz zur Alma Mater oder gar die Einstellung des Partners gegenüber Spenden zugunsten des Bildungssystems (McDearmon & Shirley, 2009; Rooney, Brown & Mesh, 2007; Weerts & Ronca, 2008). Um den Einfluss potenzieller Störvariablen auf die in absoluten Beträgen gemessene Spendenbereitschaft zu umgehen, wurde deshalb ein Item zur *relativen Begünstigung* der Hochschule und eines Alumnivereins formuliert („Angenommen, Sie beschließen, im Jahr 500 € zu spenden und diesen Betrag unter den drei unten genannten Empfängern aufzuteilen.“). Da das Item die Entscheidung zur Spende von 500€ als Prämisse vorgibt, musste der Betrag komplett unter drei möglichen Empfängern aufgeteilt werden. Dabei war auch möglich, den kompletten Betrag nur einem Empfänger zukommen zu lassen oder ihn unter nur zwei statt allen drei Empfängern zu verteilen. Über die Programmierung eines Plausibilitätschecks wurde bereits beim Ausfüllen des Fragebogens sichergestellt, dass die eingetragenen Beträge in der Summe 500 ergeben. Im Rahmen der Hypothesenprüfung ist ausschließlich das Item *Spende\_H* (s. Tabelle 15) relevant, das auch Bestandteil der Gesamtskala zu Engagement-Bereitschaften auf Hochschulebene ist, während die anderen Items im Weiteren nur deskriptiv berücksichtigt werden.

**Tabelle 15: Spendenbereitschaft: Relative Begünstigung verschiedener Empfänger bei Verteilung eines vorgegebenen Spendenbetrages von 500**

Item	Wieviel davon würden Sie spenden für...	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MD</i>
Spende_H	... Ihre Hochschule?	79.78	96.62	50
Spende_S	... sonstige/r gemeinnützige/r Zweck/e?	342.69	137.95	380
Spende_A	... einem Alumni-/ Ehemaligenverein Ihrer Hochschule bzw. Ihres Faches an Ihrer Hochschule?	77.53	90.57	50

Anmerkung: *N* = 345

### 9.6.2. Beitrittsabsicht und Unterstützung eines Alumnivereins

Die *Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein* der eigenen Hochschule bzw. des eigenen Fach/bereich/s wurde über ein 6-stufiges Likertformat („auf keinen Fall“ [1] bis „auf jeden Fall“ [6]) erhoben. Darüber hinaus wurde die Antwortoption „Ich bin

*bereits Mitglied*“ vorgegeben, um auch bereits vollzogenen Beitritt zu erfassen. In der Stichprobe waren  $N = 33$  Personen bereits einem Alumniverein der Hochschule beigetreten, auf Fachebene  $N = 47$  Personen. Zur Vermeidung einer Stichprobenreduktion für weitere Analysen wurden die Daten der „Beigetretenen“ rekodiert. Der Rekodierung lag folgende Überlegung zugrunde: Es kann davon ausgegangen werden, dass bei diesen Personen vor dem tatsächlichen Beitritt ebenfalls eine Absicht vorgelegen haben muss, da eine prinzipielle Entscheidungsfreiheit hinsichtlich des Beitrittes besteht. Die Absicht muss hoch genug gewesen sein, um die Schwelle zur Handlung zu überschreiten. Nicht zuletzt aufgrund der praktischen Implikationen ist die tatsächlich realisierte Handlung höher als die reine Intention zu gewichten. Allerdings wäre die numerische Zuordnung der Antwort „Ich bin bereits Mitglied“ – beispielsweise zu einem neuen Wert „7“ – in Relation zu den der Absichtsskala zugeordneten numerischen Werten (1 bis 6) nur willkürlich zu treffen und birgt die Gefahr, in Folgeanalysen Zusammenhänge zu überschätzen. Eine zweite Option der Umkodierung derart, dass die Werte der „Beigetretenen“ numerisch dem höchsten Absichtswert (= 6) entsprechen, ist mit einer Reduktion der tatsächlichen Varianz verbunden, und resultiert mithin in konservativeren Effektschätzungen, so dass zumindest eine Überschätzung des Einflusses der Prädiktorvariablen vermieden werden kann. Daher wurde die zweite Option gewählt. Beide Lösungen sind allerdings vor dem Hintergrund der Äquidistanz-Erfordernis intervallskalierter Daten nicht unproblematisch (vgl. Bortz, 1999). Der Mittelwert des so gebildeten Items beträgt für die Hochschulebene  $M = 2.86$  ( $SD = 1.55$ ) und für die Fachebene  $M = 3.47$  ( $SD = 1.71$ ).

Während es für Hochschulen bzw. deren Alumivereine ein wichtiger Erfolg ist, neue Beitritte zu verzeichnen, profitieren sie insbesondere von einer über passiv-rezeptive Haltung der Mitglieder hinausgehende aktive Unterstützung (vgl. Weerts & Ronca, 2008). Daher wurde explorativ ergänzend ein entsprechendes Item (*„Ich wäre bereit, aktiv bei der Organisation von Veranstaltungen für Ehemalige bzw. Studierende mitzuwirken“*) mit dem gleichen 6-stufigen Antwortformat (d.h., ohne Zusatzoption) formuliert. Das Item hat einen Mittelwert von  $M = 2.83$  ( $SD = 1.43$ ).

### 9.6.3. Beitragshöhe für eine Mitgliedschaft im Alumniverein

Zusätzlich wurde mit einem offenen Item (*BeitrHöhe*) explorativ nach einer für die Alumni akzeptablen Beitragshöhe für die Mitgliedschaft gefragt (*„Wie hoch dürfte der Jahresbeitrag maximal sein, den Sie bereit sind, für eine Mitgliedschaft auszugeben?“*). Dieser wurde zur Vermeidung von Fantasieangaben über das Programmieren eines Plausibilitätschecks in der Erhebungssoftware auf maximal 200

€ limitiert. Der Versuch, einen höheren Betrag anzugeben, führt zu einer Meldung, die auf diese Limitierung hinweist. Anders als bei Spendenbereitschaft, wo ein für alle Teilnehmer gleicher Betrag unter der Prämisse einer bereits getroffenen Spendenentscheidung vorgegeben wurde, sind bei Antworten auf dieses Item die genannten Störeinflüsse weniger kontrolliert. Daher wurde es von der Indexbildung ausgeschlossen und nur zur deskriptiven Analyse verwendet.

#### 9.6.4. Kundenloyalität<sup>66</sup> zur Alma Mater

Im Kundenbindungsbereich wird Loyalität traditionell über wiederholtes Kaufverhalten erfasst (McAlexander & Koenig, 2001), d.h. mit der Verhaltensebene von Loyalität gleichgesetzt, obwohl der Begriff rein semantisch betrachtet kein Verhalten darstellt. Mitunter wird die Verhaltensebene auch durch Einstellungsmaße<sup>67</sup> ergänzt. Die hier beschriebene Subskala bezieht sich auf die Einstellungsebene. Eine Leistung wie das Studium, insbesondere unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen als bedeutsamer Teil dieser Leistung, kein kann zweites Mal „gekauft“ werden. Langer et al. (2001) lösen dieses Problem über die Verwendung von Items zur *hypothetischen Wiederwahlbereitschaft*. Daran angelehnt wurden zwei entsprechende Items formuliert (*WWB\_H* und *WWB\_F*). Größeres praktisches Interesse dürfte jedoch der Frage *tatsächlicher Wiederwahlbereitschaft* der Alma Mater zukommen, die im Rahmen des von Hochschulen angebotenen Fort- und Weiterbildungsspektrums auftreten kann, das von thematisch eng umrissenen Einzelveranstaltungen bis hin zu mehrjährigen postgraduierten Weiterbildungsgängen reicht (z.B. zum psychologischen Psychotherapeuten). Da die Kosten in der Regel von den Teilnehmern weitestgehend selbst zu tragen sind, kann in einer solchen Wiederwahl der Alma Mater eine „receptiveness to brand extensions“ gesehen werden, die als Indikator für Kundenloyalität gilt (McAlexander, Koenig & Schouten, 2006). Diese wird mit zwei Items erfasst (*CLOY\_H* und *CLOY\_F*). Koenig-Lewis und Palmer (2008) empfehlen die Verwendung von *persönlichen* statt allgemeinen Weiterempfehlungsbereitschaften als Indikator für Loyalität. Erstere stellen ein strengeres Kriterium dar. Andere Autoren betonten bereits eine „*willingness to advise son*“ (Mael & Ashforth, 1992) bzw. „*wanting their children to go to their alma mater*“ (McAlexander & Koenig, 2001) als bedeutsames Outcome für Hochschulen. Daher wurden zwei Items zur Bereitschaft

<sup>66</sup> Zur Beschreibung von Loyalität als wiederholtem Kaufverhalten hat sich der Begriff der Kundenbindung bzw. dessen Verhaltensebene etabliert. Um den Unterschied der vorliegende Situation der ehemaligen Mitgliedschaft der Alumni von derjenigen „üblicher“ Wiederholungskäufern von Waren und Dienstleistungen zu betonen, wird hier statt „Kundenbindung“ der Begriff „Kundenloyalität“ präferiert.

<sup>67</sup> Söderlund (1998) definiert die Einstellungsebene von Loyalität "customer's intention to purchase again from the supplier who has created a certain level of satisfaction" (S.170).

formuliert, die Alma Mater *dem eigenen Kind zu empfehlen* (EMPFK\_H und EMPFK\_F). Kundenloyalität ist auf Hochschulebene eindimensional ( $\lambda = 1.68$ ; 36,48% aufgeklärte Varianz). Die Reliabilität der Skala beträgt  $\alpha = .60$  bei einem mittleren Gesamtscore von  $M = 3.19$  ( $SD = 1.06$ ). Auf Fachebene (ebenfalls eindimensional:  $\lambda = 2.24$ ; 62,77% aufgeklärte Varianz) liegt die Reliabilität bei  $\alpha = .83$ , der mittlere Gesamtscore bei  $M = 4.30$  ( $SD = 1.30$ ) (vgl. Tabelle 16).

**Tabelle 16: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen zu „Kundenloyalität (Hochschule)“ und „Kundenloyalität (Fach)“**

Item	Itemwortlaut	M	SD	$r_{it}$
WWB_H	...würde ich für ein anderes Fach die gleiche Hochschule wählen.	2.31	1.45	.33
CLOY_H	Für eine fachübergreifende Weiterbildung würde ich als Anbieter wählen...	3.95	1.32	.44
EMPFK_H	Unabhängig davon, welches Fach mein Kind studieren wollte, ich würde ihm meine Hochschule empfehlen.	3.31	1.47	.48
<b>Cronbachs <math>\alpha = .60</math></b>				
WWB_F	...würde ich wieder das gleiche Fach an der gleichen Hochschule wählen.	4.31	1.68	.69
CLOY_F	Für eine Fort- oder Weiterbildung in meinem Fach würde ich als Anbieter wählen...	4.34	1.34	.63
EMPFK_F	Wollte mein Kind das gleiche Fach wie ich studieren, würde ich ihm dafür meine Hochschule empfehlen.	4.24	1.49	.75
<b>Cronbachs <math>\alpha = .83</math></b>				

Anmerkung:  $N=372$ ;  $r_{it}$  = korrigierte Trennschärfe; Antwortskala von 1 bis 6;  $r_{it}$  = korrigierte Trennschärfe

### 9.6.5. Kauf von Merchandise-Artikeln

Zwei Items (KAUF\_H und KAUF\_F) erfassten die *Bereitschaft zum Kauf von Merchandise-Artikeln* der Hochschule bzw. des Fach/bereiches (“purchases of university branded merchandise”, McAlexander & Koenig, 2001; McAlexander, Koenig & Schouten, 2006). Für die Frage „Würden Sie einen solchen Artikel kaufen?“ wurde ein hypothetischer Durchschnittspreis von 15€ angegeben. Die zusätzlich angegebene Antwortoption „besitze ich bereits“ wurde mit der gleichen Methode und Begründung rekodiert wie die Beitrittsabsicht zum Alumniverein (s. Abschnitt 9.6.2). Die beiden Items luden in der gemeinsamen Faktorenanalyse auf einem separaten Faktor und würden die Reliabilität der Kundenloyalitätsskala bei Hinzufügen verschlechtern (Hochschule:  $\alpha = .03$ ; Fach:  $\alpha = .05$ ). Daher werden sie einzeln ausgewertet. Die Kaufbereitschaft von Merchandise-Artikeln der Hochschule hat einen mittleren

Gesamtscore von  $M = 3.36$  ( $SD = 1.84$ ). Auf Fachebene beträgt der Gesamtscore  $M = 3.51$  ( $SD = 1.84$ ).

### 9.6.6. Übernahme eines Lehrauftrages

Während des Untersuchungszeitraumes wurde in den Medien wiederholt über die finanziell schlechte Honorierung von Lehraufträgen an Hochschulen berichtet. Vor diesem Hintergrund ist interessant, inwieweit sich die Bereitschaft zur Übernahme eines Lehrauftrages auch durch Erfahrungen während der Studienzeit beeinflussen lässt. Dazu wurden zwei Items ( $LA\_V$  und  $LA\_N$ ) pro Ebene formuliert und zu einem gemeinsamen Index kombiniert. Dieser hat auf Hochschulebene ( $\alpha = .76$ ) einen Mittelwert von  $M = 4.19$  ( $SD = 1.29$ ), auf Fachebene ( $\alpha = .70$ ) beträgt dieser  $M = 4.63$  ( $SD = 1.15$ ) (vgl. Tabelle 17).

**Tabelle 17: Ergebnisse der Item- und Skalenanalyse des Index „Lehrauftrag (Hochschule)“ und „Lehrauftrag (Fach)“**

Item	Itemwortlaut	Hochschule			Fach		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r</i>
	Würden Sie diesen übernehmen, wenn...						
LA_V*	...er für Ihre persönliche Karriere förderlich ist / er Ihnen auch einen beruflichen Vorteil bringt?	4.79	1.29	.62	5.19	1.06	.58
LA_N*	...er für Ihre persönliche Karriere <u>nicht</u> förderlich ist / er Ihnen keinerlei beruflichen Vorteil bringt?	3.60	1.56	.62	4.08	1.54	.58
		<b>Cronbachs <math>\alpha = .76</math></b>			<b>Cronbachs <math>\alpha = .70</math></b>		

Anmerkung:  $N=379$ ; \*ebenspezifische Endungen der Itembezeichnungen ( $\_H$  und  $\_F$ ) wurden aufgrund des Darstellungsformats weggelassen; Antwortskala von 1 bis 6;  $r_{it}$  = korrigierte Trennschärfe

### 9.6.7. Ingroup-Favorisierung

Ein weiterer Bereich, in denen Alumni ein Engagement zugunsten ihrer Alma Mater zeigen können, besteht in Situationen, in denen diese mit anderen Hochschulen um Ressourcen konkurriert. Voraussetzung ist allerdings, dass ein Alumnus, z.B. als Entscheidungsträger in einem Unternehmen, über die Ressourcen disponieren oder zumindest die Verteilungsentscheidung beeinflussen kann. Da Drittmittel-Akquise an Hochschulen eine bedeutsame Rolle spielt, wurde ein Szenario formuliert, dass die Bereitschaft persönlichen Einsatzes für die *Vergabe eines Forschungsauftrages* an die ehemalige Hochschule ( $FAUFT\_H$ ) bzw. das eigene Fach ( $FAUFT\_F$ ) erfasst. Ein weiteres Szenario betrifft mit zwei Items ( $PRAKT\_H$  und  $PRAKT\_F$ ) die *bevorzugte Annahme von Praktikanten der eigenen Hochschule*. Beide

Items wurden zu einem Index kombiniert, der sich als Ingroup-Favorisierung der zur jeweils fokalen Ebene gehörenden Gruppe interpretieren lässt. Sein Mittelwert beträgt für die Hochschulebene  $M = 3.74$  ( $SD = 1.24$ ) bei einer Reliabilität von  $\alpha = .63$ . Auf Fachebene beträgt die Reliabilität  $\alpha = .62$ , der Index im Mittel  $M = 4.43$  ( $SD = 1.26$ ) (vgl. Tabelle 18).

**Tabelle 18: Ergebnisse der Item- und Skalenanalyse der Indizes „Ingroup-Favorisierung (Hochschule)“ (oben) und „Ingroup-Favorisierung (Fach)“ (unten)**

Item	Itemwortlaut	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r</i>
FAUFT_H	... an meine ehemalige Hochschule.	4.75	1.29	.47
PRAKT_H	... für ein Praktikum in einem anderen Fach an meiner Hochschule	3.92	1.65	.47
<b>Cronbachs <math>\alpha = .63</math></b>				
FAUFT_F	... an mein/en Fach/bereich an meiner ehemaligen Hochschule.	4.15	1.52	.47
PRAKT_F	... für ein Praktikum in meinem Fach bzw. Studiengang.	3.31	1.37	.47
<b>Cronbachs <math>\alpha = .62</math></b>				

Anmerkung:  $N=378$ ; Antwortskala von 1 („auf keinen Fall“ bis 6 („auf jeden Fall“))

### 9.6.8. Hilfsbereitschaft unter persönlichem Arbeits- und Zeitaufwand

Vielen Studierenden ist von Veranstaltungen oder Festlichkeiten an Hochschulen bekannt, dass eingeladene Alumni Gastvorträge halten, z.B. um Praxiseinblicke in mögliche Berufsfelder für einen Studiengang zu geben. Da das geschilderte Szenario für die Befragten möglichst gut vorstellbar und realistisch erscheinen sollte, wurden Unterschiede im Wortlaut der dazu formulierten Items für die Hochschul- (*REDE\_H*) bzw. Fachebene (*REDE\_F*) in Kauf genommen. Zudem wurde nach der Bereitschaft gefragt, in einer Schule am aktuellen Wohnort *aktiv für die eigene Hochschule zu werben*. Im Gegensatz zu anderen erfassten Engagement-Bereitschaften haben die beiden Items gemeinsam, dass zum einen eine „Gegenleistung“ dafür, z.B. in Form von mittelfristiger Gehaltsaufbesserung und sozialem Prestige (Lehrauftrag), Netzwerkbildung mit Geltendmachung der Reziprozitätsnorm (Ingroup-Favorisierung) oder einer Bildungs-Dienstleistung (bei kundenloyaler Wiederwahl des Anbieters) weniger augenscheinlich naheliegt. Zum anderen ist damit ein persönlicher Zeit- und Arbeitsaufwand verbunden. Insofern gleichen sie konzeptuell stark der OCB-Dimension der Hilfsbereitschaft. Der aus den Items gebildete kombinierte Index hat in der Stichprobe auf Hochschulebene einen Mittelwert von  $M = 3.59$  ( $SD = 1.39$ ), auf Fachebene beträgt dieser  $M = 4.32$  ( $SD = 1.31$ ). Die Reliabilitäten beider Skalen betragen jeweils  $\alpha = .70$  (s. Tabelle 19).

**Tabelle 19: Ergebnisse der Item- und Skalenanalyse der Indizes „Hilfsbereitschaft (Hochschule)“ (oben) und „Hilfsbereitschaft (Fach)“ (unten)**

Item	Itemwortlaut	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r</i>
WERB_H	... für Ihre Hochschule (allgemein)?	3.97	1.59	.54
REDE_H	... im Rahmen des jährlichen Hochschulfestes in einer für alle Studierenden der Hochschule offenen Veranstaltung	3.19	1.57	.54
<b>Cronbachs <math>\alpha = .70</math></b>				
Item	Itemwortlaut	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r</i>
WERB_F	... für Ihr/en Fach/Fachbereich an dieser Hochschule?	4.74	1.39	.54
REDE_F	...auf der Absolventenfeier für die Studierenden Ihres Faches / Fachbereiches	3.90	1.59	.54
<b>Cronbachs <math>\alpha = .70</math></b>				

Anmerkung:  $N=374$  (Hochschule) bzw.  $N = 375$  (Fach); Antwortskala von 1 bis 6

### 9.6.9. Gesamtmaß Engagement-Bereitschaften

Obwohl ein Generalfaktor auf jeder Ebene einen relativ geringeren Anteil an Varianz unter den Items aufklärt (Hochschulebene: 30.61%; Fachebene: 32.47%), wird ein breiterer globaler Indikator für die Engagement-Bereitschaften von Alumni als wichtig erachtet, um einen Hinweis auf die grundsätzliche Bedeutsamkeit der postulierten Einflussvariablen auf die vielfältig möglichen Erscheinungsformen solchen Engagements zu erhalten. Daher wurden die Items zusätzlich zu einem Gesamtmaß für jede fokale Ebene kombiniert. Aufgrund der Inklusion von Spendenbereitschaft wurden die Item-Kennwerte mit den z-standardisierten Items berechnet (siehe Tabelle 20). Für Wortlaute, sowie Mittelwerte und Standardabweichungen der unstandardisierten Items wird auf die vorausgehenden Darstellungen verwiesen. Auf Hochschulebene wurde das Item *WWB\_H* aufgrund einer Verschlechterung der Reliabilität um  $\alpha = .02$  ausgeschlossen. Die Reliabilitäten der kombinierten Skala zu Alumni-Engagement-Bereitschaften beträgt  $\alpha = .80$  für die Hochschulebene, und  $\alpha = .84$  für die Fachebene.



**Tabelle 20: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen zu „hochschulbezogene Engagement-Bereitschaften (Hochschule)“ und „Alumni-Engagement (Fach)“**

Hochschule		Fach	
Item	$r_{it}$	Item	$r_{it}$
LA_V_H	.43	LA_V_F	.45
LA_N_H	.51	LA_N_F	.48
FAUFT_H	.62	FAUFT_F	.59
EMPFK_H	.49	EMPFK_F	.62
WERB_H	.57	WERB_F	.61
REDE_H	.52	REDE_F	.51
PRAKT_H	.49	PRAKTIKANT_F	.45
CLOY_H	.51	CLOY_F	.61
KAUF_H_REC	.42	KAUF_F_REC	.46
SPENDE_H	.30	WWB_F	.58
<b>Cronbach's <math>\alpha = .80</math></b>		<b>Cronbach's <math>\alpha = .84</math></b>	

Anmerkung:  $N=433$ ;  $r_{it}$  = korrigierte Trennschärfe; Spendenbereitschaft (SPENDE\_H) mit möglichem Antwort-Range von 0 bis 500, alle anderen ursprünglichen Antwortskalen von 1 bis 6, Reliabilitätsanalyse und Skalenbildung mit z-standardisierten Items ( $M = 0$ ,  $SD = 1$ );  $r_{it}$  = korrigierte Trennschärfe

### 9.6.10. Schädigungsbereitschaften (Anti-Citizenship Behavior)

Zwei Items erfassten die Bereitschaft, Hochschul- bzw. Fachangehörige zu schädigen bzw. Vergeltung zu üben. Sie wurden separat für beide Ebenen jeweils zum gemeinsamen Index „Vergeltung“ kombiniert (s. Tabelle 21). Dieser hat auf Hochschulebene einen Mittelwert von  $M = 1.85$  ( $SD = 1.12$ ;  $N = 371$ ), auf Fachebene beträgt dieser  $M = 1.82$  ( $SD = 1.25$ ). Hinsichtlich dieser beiden Indizes ist zu beachten, dass sie bei Verletzung der Normalverteiltheitsannahme nach Kolmogorov-Smirnov auch nach Aggregation optisch noch eine gewissen Schiefe aufweisen, die Indizes aber hinsichtlich Kurtosis und Schiefe gut inenerhalb der von West, Finch und Curran (1995) als kritische Werte empfohlenen Bereiche lagen (vgl. deskriptive Ergebnisse, Kap. 10.2.).

**Tabelle 21: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen des Index „Vergeltung (Hochschule)“ (oben) und „Vergeltung (Fach)“ (unten)**

Item	Itemwortlaut	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r</i>
Verg1_H	Wenn ich mich an einigen Verwaltungsangestellten bzw. Mitarbeitern dieser Hochschule ungestraft rächen könnte, würde ich das am liebsten tun.	1.99	1.52	.45
Verg2_H	Wenn ich könnte, würde ich einigen Angestellten / manchen vom Personal meiner Hochschule Schwierigkeiten machen.	1.71	1.32	.45
<b>Cronbach's <math>\alpha = .62</math></b>				
Verg1_F	Wenn ich mich an einigen Mitarbeitern meines Fach/Fachbereiches ungestraft rächen könnte, würde ich das am liebsten tun.	1.94	1.46	.70
Verg2_F	Wenn ich könnte, würde ich einigen Angestellten meines Fach/bereich/es Schwierigkeiten machen.	1.70	1.26	.70
<b>Cronbach's <math>\alpha = .83</math></b>				

Anmerkung:  $N=371$  (Hochschule) bzw.  $N = 375$  (Fach);  $r_{ii}$  = korrigierte Trennschärfe; Antwortskala von 1 bis 6

Darüber hinaus wurde *Badmouthing* für jede Ebene mit einem Item erfasst („Ich habe schon öffentlich schlecht über meine Hochschule (bzw. „mein/en Fach/bereich an meiner Hochschule“) geredet“), wobei gezielt nach einer niederschweligen Art einer bereits realisierten Schädigungsform gefragt wurde, um soziale Erwünschtheitseffekte zu minimieren. Der Mittelwert des Items beträgt auf Hochschulebene  $M = 2.55$  ( $SD = 1.65$ ;  $N = 371$ ) und auf Fachebene  $M = 2.76$  ( $SD = 1.70$ ;  $N = 375$ ).

## 9.7. Kontroll- und Mediatorvariablen

### 9.7.1. Reputation

Reputation wurde durch jeweils drei selbstformulierte Items pro Ebene erfasst. Diese laden bei insgesamt 79,51% Varianzaufklärung auf zwei Faktoren ( $\lambda_1 = 3,71$ ;  $\lambda_2 = 1,06$ ), die klar nach den fokalen Ebenen trennen. Die interne Konsistenz der Skala (s. Tabelle 22) beträgt für die Hochschulebene  $\alpha = .87$  die Fachebene  $\alpha = .85$ . Der Mittelwert auf Hochschulebene beträgt  $M = 3.62$  ( $SD = 1.34$ ), auf Fachebene  $M = 3.81$  ( $SD = 1.35$ ),

**Tabelle 22: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen zu „Reputation (Hochschule)“ (oben) und Reputation (Fach)“ (unten)**

Item	Itemwortlaut	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>ii</sub></i>
Reput_H1	Meine Hochschule hat in Deutschland ein hohes Ansehen	3.56	1.49	.82
Reput_H2	Meine Hochschule ist in Deutschland bekannt	3.62	1.61	.71
Reput_H3	Meine Hochschule hat ein hohes Ansehen in der Arbeitswelt	3.67	1.42	.72
<b>Cronbachs <math>\alpha = .87</math></b>				
Item	Itemwortlaut	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>ii</sub></i>
Reput_F1	Mein Fach / Studiengang hat innerhalb meiner Hochschule ein hohes Ansehen.	3.73	1.56	.65
Reput_F2	Meine Hochschule hat insbesondere für mein Fach bzw. meinen Studiengang einen guten Ruf.	3.93	1.56	.76
Reput_F3	Mein Fach / Studiengang an dieser Hochschule hat ein hohes Ansehen in der Arbeitswelt	3.77	1.51	.75
<b>Cronbachs <math>\alpha = .85</math></b>				

Anmerkung:  $N=795$ ;  $r_{ii}$  = korrigierte Trennschärfe; Antwortskala von 1 bis 6

### 9.7.2. Dienstleistungsorientierung

Zur Erfassung von Dienstleistungsorientierung wurden zum ersten Messzeitpunkt drei eigene Items formuliert, die nach dem Ausmaß fragen, in dem die Studierenden selbst ihr Verhältnis zur Hochschule als eines zwischen Dienstleister und Kunden verstehen (s. Tabelle 23). Die Skala ist bei einer internen Konsistenz von  $\alpha = .85$  faktorenanalytisch eindimensional ( $\lambda = 2.32$ ; 77.3% aufgeklärte Varianz). Der Gesamtscore der Skala) beträgt im Mittel  $M = 3,34$  ( $SD = 1.38$ ).

**Tabelle 23: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen zu „Dienstleistungsorientierung“**

Item	Itemwortlaut	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>ii</sub></i>
DOR_1	Die Hochschule ist in erster Line ein Dienstleister	3.82	1.49	.71
DOR_2	Das Verhältnis zwischen Studierenden und Hochschule lässt sich am besten als Verhältnis zwischen Dienstleister und Kunde beschreiben.	3.04	1.55	.75
DOR_3	Ich finde, Studierende sollten innerhalb der Hochschule als Kunden betrachtet werden.	3.17	1.70	.71
<b>Cronbachs <math>\alpha = .85</math></b>				

Anmerkung:  $N=793$ ; Antwortskala von 1 bis 6;  $r_{ii}$  = korrigierte Trennschärfe

### 9.7.3. Soziodemografische Variablen

Für die Dauer der Organisationszugehörigkeit (*Organizational Tenure*) gilt ein schwach positiver Zusammenhang mit affektivem Commitment als belegt (Meyer et al., 2002). Insofern interessiert in diesem Zusammenhang nur die Zeit, die Alumni an der Hochschule des Abschlusses verbracht haben, aber nicht solche Studienzeiten, die z.B. bis zur Zwischenprüfung an einer anderen Hochschule verbracht wurden. Daher wurde zum dritten Messzeitpunkt Studiendauer im Sinne von **Organizational Tenure** erfasst. Als Kontrollvariablen wurden zudem das **Geschlecht** und das **Alter** der Teilnehmenden erfasst.

### 9.8. Überblick über die eingesetzten Skalen

Die folgenden Tabellen 24 bis 27 geben einen Überblick über die eingesetzten Skalen, die mit und ohne Bezug zu einer fokalen Ebene zu den verschiedenen Messzeitpunkten zum Einsatz kamen.

**Tabelle 24: Skalen und Indizes mit Bezug zur Hochschulebene**

Skala / Index	MZP	Items	N	M	SD	$r_{it}$ Range	$\alpha$
Distributive Gerechtigkeit	T2	5	672	4,03	1.10	.54 bis .80	.85
Prozedurale Gerechtigkeit	T2	10	374	3,87	1.04	.62 bis .81	.93
Interaktionale Gerechtigkeit	T2	8	545	4,70	0.89	.50 bis .81	.92
Ressourcen	T1	6	786	3.93	0.90	.40 bis .49	.65
Reputation	T1	3	795	3.62	1.34	.71 bis .82	.87
Affektive Hochschulbindung	T3	7	406	3,42	1.13	.51 bis .86	.92
Normative Hochschulbindung	T3	4	442	2.89	1.29	.73 bis .79	.89
Alumni-Engagement (Gesamtmaß) <sup>a</sup>	T3	10	433	0 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	.30 bis .62	.80
Alumniverein: Beitritt(sabsicht) und aktive Unterstützung	T3	3	409	2.84	1.30	.54 bis .54	.70
Kundenloyalität zur Alma Mater	T3	3	372	3.19	1.06	.33 bis .48	.60
Übernahme eines Lehrauftrages	T3	2	379	4.19	1.29	.62	.76
Ingroup-Favorisierung	T3	2	378	3.74	1.24	.47	.63
Hilfsbereitschaft unter persönlichem Arbeits- und Zeitaufwand	T3	2	374	3.59	1.39	.54	.70
Badmouthing	T3	1	371	2.55	1.65	-	-
Vergeltungstendenz	T3	2	371	1.85	1.12	.45	.62
Spendenbereitschaft	T3	1	345	79.78	96.62	-	-

Anmerkung:<sup>a</sup> Skala nur mit-standardisierten Werten gebildet; MZP = Messzeitpunkt

**Tabelle 25: Skalen und Indizes mit Bezug zur Fachebene**

Skala / Index	MZP	Items	N	M	SD	$r_{it}$ Range	$\alpha$
Distributive Gerechtigkeit	T2	5	774	4,10	0.90	.44 bis .73	.80
Prozedurale Gerechtigkeit	T2	7	278	4,04	0.94	.64 bis .76	.93
Interaktionale Gerechtigkeit	T2	12	544	4,83	0.80	.54 bis .80	.92
Ressourcen (RESS-F)	T1	6	406	4.06	0.90	.55 bis .72	.86
Reputation (REPUT-F)	T1	3	795	3.81	1.35	.65 bis .76	.85
Affektive Hochschulbindung	T3	7	406	3,94	1.14	.54 bis .86	.91
Normative Hochschulbindung	T3	4	442	3.49	1.97	.73 bis .79	.89
Alumni-Engagement (Gesamtmaß) <sup>a</sup>	T3	10	433	0 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	.45 bis .62	.84
Alumniverein: Beitritt(sabsicht) und aktive Unterstützung	T3	3	410	3.15	1.41	.63 bis .63	.77
Kundenloyalität zur Alma Mater	T3	3	372	4.30	1.30	.63 bis .75	.83
Übernahme eines Lehrauftrages	T3	2	378	4.63	1.15	(.58)	.70
Ingroup-Favorisierung	T3	2	378	4.43	1.26	(.47)	.62
Hilfsbereitschaft unter persönlichem Arbeits- und Zeitaufwand	T3	2	375	4.32	1.31	(.54)	.70
Badmouthing	T3	1	375	2.67	1.70	-	-
Anti-Citizenship Behavior	T3	3	371	1.82	1.25	.70	.83

Anmerkung:<sup>a</sup> Skala nur mit-standardisierten Werten gebildet;  $r_{it}$  = korrigierte Trennschärfe; MZP = Messzeitpunkt

**Tabelle 26: Indizes mit Bezug zum Fokus Gruppe der Absolventen**

Index	MZP	Items	N	M	SD	$r_{it}$ Range	$\alpha$
Gerechtigkeit der Kommilitonen	T2	3	897	4.87	0.99	.73 bis .78	.87
Affektive Bindung zu den Absolventen der Hochschule als Ganzes	T3	2	454	3.02	1.38	(.78)	.77
Affektive Bindung zu den Absolventen des Faches	T3	2	455	3.66	1.40	(.79)	.83
Bereitschaft zur aktive Unterstützung eines Alumnivereins	T3	1	409	2.83	1.43	-	-
Beitrittsabsicht Alumniverein (Hochschule)	T3	1	410	2.86	3.47	-	-
Beitrittsabsicht Alumniverein (Fach)	T3	1	410	1.55	1.71	-	-

Anmerkung:  $r_{it}$  = korrigierte Trennschärfe; MZP = Messzeitpunkt

**Tabelle 27: Skalen und Indizes ohne ebenenspezifischen Bezug**

Skala / Index	MZP	Items	N	M	SD	$r_{it}$ Range	$\alpha$
Akademische Integration	T1	8	787	1.77	1.72	.26 bis .50	.71
Soziale Integration	T1	6	786	3.04	1.05	.31 bis .54	.71
Alter	T3	1	419	27.25	3.55	-	-
Organizational Tenure	T3	1	419	9.54	2.75	-	-
Note	T3	1	350	2.14	0.54	-	-
Geschlecht	T1	1	889	-	-	-	-

Anmerkung:  $r_{it}$  = korrigierte Trennschärfe; MZP = Messzeitpunkt; Noten nach sind nach Schulnotensystem angegeben

## 10. Ergebnisse

### 10.1. Methodische Vorbemerkungen

Neben einigen deskriptiven Analysen werden zur Hypothesentestung auf korrelative, (multiple) regressionsanalytische, und Bootstrapping-Verfahren zurückgegriffen. Besonderheiten zu letzteren werden an entsprechender Stelle aufgegriffen. Alle (ausgenommen den deskriptiven) Analysen basieren auf den z-standardisierten Skalenwerten bzw. Items. Das für korrelative Zusammenhänge berichtete  $r$  bezieht sich auf die Pearson'sche Produkt-Moment-Korrelation, bei Regressionen wird der (korrigierte) Determinationskoeffizient als  $R^2_{\text{kor.}}$  angegeben. Hinsichtlich der Voraussetzungen für die durchgeführten Analysen wird Intervallskaliertheit bei den erhobenen Maßen unterstellt. Die für bi- und multivariate Normalverteiltheit erforderliche univariate Normalverteiltheit ist zwar nach Kolmogorov-Smirnov-Test für einige der Skalen verletzt, aber die für weitere Analysen von West, Finch und Curran (1995) genannten kritischen Werte für Kurtosis (Exzess) =  $| 7 |$  und Schiefe =  $| 2 |$  werden stets deutlich unterschritten, zumal eine Verletzung multivariater Normalverteiltheit nach Bortz (1999) bei hinreichend großer Stichprobe auch zu vernachlässigen ist (Bortz, 1999). Die weiterhin erfolgte optische Inspektion von Variablen und multivariaten Residuen war unauffällig. Auf eine Transformation zweier Ausnahmen, die bereits univariat auch optisch (bei unkritischer Kurtosis und Schiefe) auffielen (Vergeltungstendenzen, Spendenbereitschaft), wurde im Hinblick auf die praktisch orientierte Fragestellung und schwierige Interpretierbarkeit nach Transformation verzichtet, zumal die Variablen nur explorative Zusatz-Analysen betreffen. Autokorrelation wurde mittels Durbin-Watson-Test, Heteroskedastizität optisch anhand der entsprechenden Streudiagramme, und Linearität mittels der von SPSS ausgegebenen Diagramme überprüft und für unbedenklich befunden. Aufgrund einiger hoher Korrelationen unter den Variablen (vgl. 10.3.) sind multikollineare Muster nicht auszuschließen. Allerdings waren Toleranz und VIF-Werte unkritisch, und Konditionsindizes von  $\leq .20$  deuten auf nur mäßige Multikollinearität hin.

## 10.2. Deskriptive Analysen

### 10.2.1. Variablen ohne ebenenspezifischen Bezug

Zum dritten Messzeitpunkt haben von 296 Teilnehmenden aller drei Messzeitpunkte  $N = 259$  ihr Studium bereits abgeschlossen,  $N = 35$  Teilnehmende noch nicht (2 fehlende Angaben). Von den 259 Absolventen waren  $N = 79$  (30.5%) männlich und  $N = 180$  (60.5%) weiblich.

Durchschnittlich erfüllten diese Absolventen  $M = 1.53$  ( $SD = 1.51$ ) von acht theoretisch möglichen Kriterien der akademischen Integration. Die zur Studienzeit berichtete soziale Integration der Absolventen liegt mit  $M = 3.09$  ( $SD = 0.92$ ) überraschend knapp unter dem theoretischen Skalenmittelpunkt von 3.5, und damit zumindest tendenziell im Ablehnungsbereich. Da sich der Mittelwert nicht signifikant von denen der Gruppen unterscheidet, die nur zum ersten ( $M = 3.01$  [ $SD = 1.53$ ];  $N = 2240$ ) oder den ersten beiden Messzeitpunkten ( $M = 3.01$  [ $SD = 1.53$ ];  $N = 2240$ ) teilnahmen ( $F[2;3021] = 2.18$ ;  $p = .11$ ), liegt die Ursache vermutlich eher in einer höheren Itemschwierigkeit als in außergewöhnlichen Eigenschaften der Stichprobe. Nicht auszuschließen ist allerdings, dass sozial weniger Integrierte insgesamt zu einer höheren Teilnahmebereitschaft an einer solchen Online-Studie neigen.

Die Absolventen verbrachten im Mittel  $M = 9.52$  ( $SD = 2.74$ ) Semester an der Hochschule, an der sie examinierten, wobei Zeiten an anderen Hochschulen (z.B. bei Wechsel nach der Zwischenprüfung) nicht angegeben werden sollten. Sie waren zum Zeitpunkt der Befragung durchschnittlich  $M = 27.54$  ( $SD = 3.60$ ) Jahre alt und examinierten nach Schulnotensystem mit einer durchschnittlichen Gesamtnote von  $M = 2.14$  ( $SD = 0.53$ ). Abgesehen von einem geringeren Durchschnittsalter der weiblichen gegenüber den männlichen Examinierten ( $M = 27.15$  [ $SD = 3.47$ ] vs.  $M = 28.44$  [ $SD = 3.75$ ];  $F[1;243] = 6.87$ ;  $p = .01$ ), zeigten sich keine signifikanten Geschlechtsunterschiede. Tabelle 28 zeigt die Kennwerte der ebenenunabhängigen bzw. -übergreifenden Variablen im Überblick.



**Tabelle 28: Überblick über deskriptiv-statistische Kennwerte der Indizes ohne ebenenspezifischen Bezug nur bei Absolventen**

Skala (bzw. Index)	MZP	N	M	SD	Schiefe	Kurtosis
Soziale Integration	T1	255	3.08	0.92	0.02	-0.47
Akademische Integration	T1	259	1.52	1.51	1.18	1.07
Ungerechtigkeitssensibilität	T1	254	1.52	1.51	-0.54	-0.04
Dienstleistungsorientierung	T1	259	1.52	1.51	0.15	-0.67
Organizational Tenure	T3	251	9.52	2.74	0.34	0.17
Alter	T3	245	27.54	3.60	1.29	2.12
Abschlussnote	T3	236	2.14	0.53	0.99	2.03

*Anmerkung: Akademische Integration hat als Summenscore dichotomer Items (z.B. Stelle als wissenschaftliche Hilfskraft) einen theoretischen Range von 0 bis 8; soziale Integration wurde auf einem sechsstufigen Antwortformat erhoben (Range 1 bis 6); Noten entsprechen dem Schulnotensystem; Alter wurde in Jahren angegeben, die Dauer der Organisationszugehörigkeit Semestern.*

### 10.2.2. Variablen der fokalen Ebene der Hochschule

Insgesamt ist auf der Hochschulebene eine positive Wahrnehmung von Gerechtigkeit hinsichtlich ihrer distributiven ( $M=4.09$ ;  $SD=1.05$ ), prozeduralen ( $M=4.04$ ;  $SD=1.01$ ) und interaktionalen Dimension ( $M=4.69$ ;  $SD=0.92$ ) gegeben, wobei die distributive und prozedurale Dimension näher am theoretischen Skalenmittelpunkt liegen. Die Bindung zur Hochschule als Ganzes liegt bei den Absolventen leicht unter dem Skalenmittelpunkt, wobei die affektive ( $M=3.36$ ;  $SD=1.12$ ) Dimension etwas höher ausgeprägt ist als die normative ( $M=2.94$ ;  $SD=1.33$ ). Hinsichtlich normativer Hochschulbindung zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern: Mit  $M=3.29$  ( $SD=1.46$ ) fühlen sich männliche Absolventen der Alma Mater gegenüber signifikant stärker verpflichtet als weibliche mit  $M=2.79$  ( $SD=1.24$ ), was einem kleinen bis mittleren Effekt entspricht ( $F[1,249]=6.16$ ;  $p=.02$ ;  $\eta^2=0.03$ ).

Die Absolventen wären bereit, von auf drei potenzielle Empfänger<sup>68</sup> zu verteilenden 500€ im Schnitt  $M=77.01$  € ( $SD=93.07$  €;  $MDN=50.00$  €) der Hochschule zukommen zu lassen. Allerdings würden 35.9% der Befragten die Hochschule gar nicht begünstigen. 20.1% würden ihr zwischen 0 und 50€ zuteilen, 19.4% zwischen 51 und 100€, 17% zwischen 101 und 200€, und 5.4% würden 201€ und mehr zuteilen ( $N_{\text{Gesamt}}=259$ ; davon 6 fehlende Angaben [2.3%]).

Da im Rahmen der Item- und Skalenanalysen bei den Engagement-Bereitschaften mit verschiedenen Lösungen experimentiert wurde, die auch Items zur

<sup>68</sup> Hochschule vs. Ehemaligen-Verein der Hochschule vs. sonstiger, gemeinnütziger Empfänger

Spendenbereitschaft enthielten, wurden die Gesamtskalen auf beiden Ebenen ausschließlich anhand z-standardisierter Items gebildet. Die geringere Standardabweichung von  $SD = .61$  erklärt sich durch deren Aggregation. Die sonstigen Indikatoren positiven Alumni-Engagements zugunsten der Hochschule als Ganzes (vgl. Tabelle 29) liegen alle nahe des Skalenmittelpunktes, während negative Engagement-Bereitschaften niedriger ausgeprägt sind: Die Vergeltungsbereitschaft gegenüber Angestellten der Hochschulebene fällt mit  $M = 1.74$  ( $SD = 1.06$ ) im Mittel zwischen die ersten beiden Abstufungen des Antwortformats, was sich auch in einer leicht linkssteilen Verteilung bemerkbar macht. Badmouthing (öffentliches Schlechtreden der Hochschule) hingegen ist mit  $M = 2.40$  ( $SD = 1.52$ ) etwas höher ausgeprägt, aber im Mittel immer noch deutlich im Ablehnungsbereich des Items.

**Tabelle 29: Variablen mit Bezug zur fokalen Ebene der Hochschule als Ganzes nur bei Absolventen**

Skala (bzw. Index)	MZP	N	M	SD	Schiefe	Kurtosis
Distributive Gerechtigkeit	T2	258	4.09	1.05	-0.40	0.00
Prozedurale Gerechtigkeit	T2	258	4.04	1.01	-0.33	-0.13
Interaktionale Gerechtigkeit	T2	258	4.69	0.92	-0.71	0.31
Reputation	T1	258	3.55	1.33	-0.03	-0.76
Ressourcen	T1	257	3.94	0.85	-0.19	-0.58
Affektive Hochschulbindung	T3	259	3.36	1.12	0.03	-0.79
Normative Hochschulbindung	T3	251	2.94	1.33	0.24	-0.99
Kundenloyalität	T3	252	3.11	1.06	0.26	-0.35
Übernahme Lehrauftrag	T3	253	4.11	1.29	-0.42	-0.48
Ingroup-Favorisierung	T3	253	3.71	1.23	-0.15	-0.66
Hilfe (pers. Arbeits- und Zeitaufwand)	T3	252	3.52	1.37	0.04	-0.97
Badmouthing	T3	247	2.40	1.52	0.91	-0.21
Vergeltungstendenzen	T3	248	1.74	1.06	1.38	0.81
Kaufbereitschaft Merchandise-Arikel <sup>a</sup>	T3	250	3.42	1.82	0.09	-1.39
Spendenbereitschaft <sup>b</sup>	T3	253	77.91	93.07	1.38	0.81
Alumni-Engagement (Gesamtmaß) <sup>c</sup>	T3	253	-0.02	0.61	0.06	-0.54

Anmerkung: <sup>a</sup> Einzelitem; <sup>b</sup> auf drei Empfänger zu verteilender fiktiver Geldbetrag von maximal 500€; <sup>c</sup> Gesamtmaß Alumni-Engagement nur als z-standardisiertes Maß; alle anderen Variablen beruhen auf Items mit sechsstufigem Antwortformat (Range 1 bis 6)

### 10.2.3. Variablen der fokalen Ebene des Faches

Auch auf Fachebene werden im Mittel tendenziell die distributive ( $M=4.17$ ;  $SD=0.83$ ), prozedurale ( $M = 4.08$ ;  $SD=0.92$ ) und interaktionale Dimension ( $M=4.68$ ;  $SD=1.30$ ) von Gerechtigkeit als realisiert wahrgenommen. Hochschulbindung ist in

ihrer affektiven Dimension ( $M = 3.95$ ;  $SD=1.14$ ) auch auf Fachebene etwas höher ausgeprägt als normative Hochschulbindung ( $M = 3.55$ ;  $SD=1.40$ ). Für letztere zeigt sich ebenfalls wieder ein kleiner bis mittlerer Effekt ( $F[1,249] = 7.66$ ;  $p = .01$ ;  $\eta^2 = 0.03$ ) für das Geschlecht bei höheren Werten für männliche Absolventen ( $M = 3.90$  [ $SD = 1.43$ ]) als für weibliche ( $M = 3.39$  [ $SD = 1.37$ ]). Während die positiven Indikatoren (Ingroup-Favorisierung etc.) für Engagement-Bereitschaften im Vergleich zur Hochschulebene auf der Fachebene stärker ausgeprägt sind (vgl. Tabelle 30), weisen Badmouthing mit  $M = 2.53$  ( $SD = 1.57$ ) und Vergeltungsbereitschaft mit  $M = 1.83$  ( $SD = 1.24$ ) ähnliche Mittelwerte wie die entsprechenden Indizes auf Hochschulebene auf.

**Tabelle 30: Variablen mit Bezug zur fokalen Ebene des Faches nur bei Absolventen**

Skala (bzw. Index)	MZP	N	M	SD	Schiefe	Kurtosis
Distributive Gerechtigkeit	T2	258	4.17	0.83	-0.47	0.26
Prozedurale Gerechtigkeit	T2	258	4.08	0.92	-0.34	-0.21
Interaktionale Gerechtigkeit	T2	259	4.68	0.72	-0.77	0.84
Reputation	T1	258	3.72	1.30	-0.25	-0.67
Ressourcen	T1	257	4.07	0.86	-0.38	-0.40
Affektive Hochschulbindung	T3	259	3.95	1.14	-0.39	-0.59
Normative Hochschulbindung	T3	251	3.55	1.40	-0.15	-1.00
Kundenloyalität	T3	252	4.29	1.32	-0.65	-0.53
Übernahme Lehrauftrag	T3	253	4.58	1.15	-0.73	0.12
Ingroup-Favorisierung	T3	253	4.36	1.28	-0.74	-0.10
Hilfe (pers. Arbeits- und Zeitaufwand)	T3	252	4.32	1.31	-0.65	-0.37
Badmouthing	T3	248	2.53	1.57	0.73	-0.65
Vergeltungstendenzen	T3	248	1.83	1.24	1.43	1.02
Kaufbereitschaft Merchandise-Artikel <sup>a</sup>	T3	250	3.55	1.82	-0.03	-1.39
Alumni-Engagement (Gesamtmaß) <sup>b</sup>	T3	253	0.00	0.63	-0.49	-0.10

Anmerkung: <sup>a</sup> Einzelitem; <sup>b</sup> Gesamtmaß Alumni-Engagement nur als z-standardisiertes Maß; alle anderen Variablen beruhen auf Items mit sechsstufigem Antwortformat (Range 1 bis 6)

Auch wenn die Items zur Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein und Kaufbereitschaften von Merchandise-Artikeln nur in ihrer rekodierten Form (vgl. Abschnitt 9.6.) in die Indexbildung zur Überprüfung der Hypothesen eingehen, sollen an dieser Stelle kurz die Antworten auf die Zusatzoptionen „Ich bin bereits Mitglied“ bzw. „besitze ich bereits“ berichtet werden: Von den Absolventen gaben  $N = 22$  (8,5%;  $N_{Gesamt} = 259$ ; 9 fehlende Angaben) an, bereits Mitglied in einem Ehemaligen-Verein der Hochschule als Ganzes, und  $N = 36$  Personen (13,9%;  $N_{Gesamt} = 259$ ), Mitglied eines Ehemaligen-Vereines des Faches bzw. Fachbereiches zu sein. Merchandise-Artikeln von der Hochschule besaßen bereits  $N = 35$  Absolventen (13,5%;  $N_{Gesamt} = 259$ ; 9

fehlende Angaben), solche vom Fach bzw. Fachbereich  $N = 16$  Absolventen (6,2%;  $N_{\text{Gesamt}} = 259$ ; 9 fehlende Angaben).

#### 10.2.4. Variablen mit dem Fokus Gruppe der Absolventen

Mit  $M = 3.73$  ( $SD = 1.47$ ) fühlen sich die Examinierten im Mittel auch der Gruppe der Absolventen eher verbunden, während die Bindung zu den Absolventen der Hochschule als Ganzes mit  $M = 2.82$  ( $SD=1.29$ ) tendenziell im Bereich der Ablehnung der Items liegt (vgl. Tabelle 31). Der Index zur Beitrittsabsicht und zur Bereitschaft aktiver Unterstützung eines Ehemaligen-Vereins fällt ebenfalls für die Fachebene ( $M=3.19$ ;  $SD=1.43$ ) etwas höher aus als für einen Ehemaligen-Verein der Hochschule als Ganzes ( $M = 2.87$ ;  $SD=1.31$ ).

**Tabelle 31: Variablen mit Fokus auf die eigene Gruppe der Absolventen**

Skala (bzw. Index)	MZP	$N$	$M$	$SD$	Schiefe	Kurtosis
Kommilitonen-Gerechtigkeit	T2	259	4.85	0.91	-1.01	1.33
Bindung an die Absolventen des Faches	T3	259	3.73	1.47	-0.28	-0.90
Bindung an die Absolventen der Hochschule	T3	259	2.82	1.29	0.26	-0.79
Alumniverein (Fachebene): Beitrittsabsicht und aktive Unterstützung	T3	253	3.19	1.43	0.18	-0.97
Alumniverein (Hochschule): Beitrittsabsicht und aktive Unterstützung*	T3	253	2.87	1.31	0.44	-0.58
Maximale Beitragshöhe für eine Mitgliedschaft im Alumniverein**	T3	253	29.22	34.37	2.29	6.94
Spendenbereitschaft zugunsten eines Alumnivereins	T3	253	82.02	96.49	1.29	1.03

Anmerkung: \* freie Angabe eines Geldbetrages; \*\* auf drei Empfänger zu verteilter fiktiver Geldbetrag von maximal 500€; alle anderen Maße beruhen auf einem sechsstufigen Antwortformat (Range 1 bis 6)

Für die Mitgliedschaft in einem solchen Verein würden die befragten Absolventen im Durchschnitt maximal 29.22 € ( $SD = 34.37$  €;  $MDN = 20.00$  €) ausgeben. 22% der Absolventen wären nicht bereit, einen Mitgliedsbeitrag für einen Ehemaligen-Verein zu leisten, 13.1% fänden einen Jahresbeitrag von bis zu 10€ angemessen, 21.7% einen Beitrag zwischen 11€ und 20€, 15% einen Beitrag zwischen 21€ und 30€, 2.6% zwischen 31€ und 40€, 11.6% einen Beitrag zwischen 41€ und 50€, 9.7% einen Beitrag zwischen 50€ und 100€, und 3.1% einen Beitrag zwischen 101 und 200€. Die Variable weist eine deutliche Linksteilheit und hohe Kurtosis auf, dient aber rein deskriptiven Zwecken und wird bei der Hypothesentestung nicht berücksichtigt.

Die Absolventen wären bereit, von den auf die drei potenzielle Empfänger zu verteilenden 500€ im Schnitt  $M = 82.02$  € ( $SD = 96.49$  €;  $MDN = 50.00$  €) einem Ehemaligen-Verein der Alma Mater zukommen zu lassen. 33.2% würden diesen gar nicht berücksichtigen, 24.7% würden ihm zwischen 0 und 50€ zuteilen, 14.7% zwischen 51 und 100€, 14% zwischen 101 und 200€, und 11.2% würden 201€ und mehr zuteilen ( $N_{\text{Gesamt}} = 259$ ; davon 6 fehlende Angaben [2.3%]).

### 10.3. Korrelative Analysen

Korrelative Analysen sind zwar nicht in der Lage, kausale Hypothesen zu überprüfen, allerdings können durch die Form des Studiendesigns und theoretisch-inhaltliche Überlegungen die Anzahl kausaler Erklärungen eingeschränkt werden (vgl. Bortz & Döring, 2002). Bereits die Literatur und eine Vielzahl an Befunden (vgl. Colquitt et al., 2001; LePine et al., 2002; Meyer et al. 2002; Organ, & Ryan, 1995) spricht für eine Interpretierbarkeit etwaiger korrelativer Zusammenhänge im Sinne der Hypothesen. Zudem wurden in der vorliegenden Studie die Prädiktoren von Hochschulbindung und Engagement-Bereitschaften von Alumni (T<sub>3</sub>) bereits während der Hochschulzeit, d.h. ungefähr ein dreiviertel Jahr (T<sub>2</sub>) bzw. eineinhalb Jahre (T<sub>1</sub>) zuvor erhoben, so dass auch folgend berichtete korrelative Befunde eine Unterstützung für die aufgestellten Hypothesen liefern können.

#### 10.3.1. Variablen der fokalen Ebene Hochschule

Übereinstimmend mit Hypothesen 1a, 1b und 1c zeigt sich auf Hochschulebene ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen affektiver Hochschulbindung als Absolvent, und der Wahrnehmung von sowohl distributiver ( $r = .32$ ;  $p < .01$ ), als auch prozeduraler ( $r = .34$ ;  $p < .01$ ) und interaktionaler Gerechtigkeit ( $r = .28$ ;  $p < .01$ ) während der Hochschulzeit ( $N = 418$ ). Prozedurale Gerechtigkeit weist dabei die höchste Korrelation mit affektiver Hochschulbindung unter den Prädiktoren der früheren Messzeitpunkte auf. Dies unterstützt die Annahme des Group Value Modells über die besondere Bedeutung von Verfahrensgerechtigkeit in Gruppen bzw. Organisationen auch für Studierende und den Kontext der Hochschule.

In Einklang mit Hypothesen 2a, 2b und 2c zeigen sich signifikante Zusammenhänge auch von normativer Hochschulbindung mit der distributiven ( $r = .29$ ;  $p < .01$ ), prozeduralen ( $r = .30$ ;  $p < .01$ ) und interaktionalen Dimension ( $r = .22$ ;  $p$

< .01) wahrgenommener Gerechtigkeit ( $N = 405$ ). Auch hier findet sich mit Verfahrensgerechtigkeit der höchste Zusammenhang unter den Prädiktoren.

**Tabelle 32: Korrelationsmatrix der Untersuchungsvariablen auf Hochschulebene**

Skala / Index	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Distributive Gerechtigkeit										
2 Prozedurale Gerechtigkeit	.71**									
3 Interaktionale Gerechtigkeit	.64**	.63**								
4 Affektive HSB	.32**	.34**	.28**							
5 Normative HSB	.29**	.30**	.22**	.66**						
6 Alumni-Engagement	.30**	.31**	.22**	.68**	.67**					
7 Reputation	.09*	.05	.06	.21**	.07	.16**				
8 Ressourcen	.34**	.37**	.32**	.30**	.29**	.27**	.17**			
9 Akademische Integration <sup>a</sup>	-.08*	-.12**	-.09*	.18**	.21**	.18**	.04	-.00		
10 Soziale Integration <sup>a</sup>	.05	.02	.01	.24**	.27**	.22**	.04	.23**	.43**	
11 Abschlussnote <sup>b</sup>	.25**	.03	.22**	.26**	.24**	.21**	-.11	.07	.19**	.15*

\*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$ ; zweiseitige Testung ( $N = 283$  [Korrelationen zwischen erstem und drittem Messzeitpunkt] bis  $N = 795$  [Korrelationen innerhalb des ersten Messzeitpunktes]); HSB = Hochschulbindung; <sup>a</sup> ebenenübergreifendes Maß; <sup>b</sup> höhere Werte entsprechen besseren Noten

Das Gesamtmaß für die Engagement-Bereitschaften von Alumni korreliert gemäß Hypothesen 3a, 3b und 3c ebenfalls signifikant positiv mit distributiver ( $r = .30$ ;  $p < .01$ ), prozeduraler ( $r = .31$ ;  $p < .01$ ) und interaktionaler ( $r = .22$ ;  $p < .01$ ) Gerechtigkeit ( $N = 409$ ). Die mit Abstand höchsten signifikanten Zusammenhänge weisen Engagement-Bereitschaften allerdings gemäß Hypothesen 4 und 5 mit affektiver ( $r = .68$ ;  $p < .01$ ;  $N = 410$ ). und normativer ( $r = .67$ ;  $p < .01$ ;  $N = 406$ ) Hochschulbindung auf.

Tabelle 32 zeigt die Korrelationen der auf Hochschulebene relevanten Prädiktoren mit Alumni-Engagement als Gesamtmaß. Detailliertere Zusammenhänge mit den verschiedenen Subindizes der Engagement-Bereitschaften finden sich in Anhang C. Darunter zeigt sich z.B. der höchste Zusammenhang von Spendenbereitschaft mit Prädiktoren früherer Messzeitpunkte nicht etwa mit den Ressourcen-Urteilen ( $r = .15$ ;  $p < .05$ ;  $N = 286$ ), sondern mit prozeduraler Gerechtigkeit ( $r = .25$ ;  $p < .01$ ;  $N = 408$ ). Hinsichtlich der negativen Engagement-Bereitschaften im Sinne von Anti-

Rollenverhalten fällt auf, dass diese als einzige die höchsten Korrelationen nicht mit den proximaleren Prädiktoren der Hochschulbindung aufweisen, sondern mit Gerechtigkeitswahrnehmungen: Badmouthing korreliert am höchsten negativ mit distributiver Gerechtigkeit ( $r = -.32$ ;  $p < .01$ ;  $N = 397$ ), Vergeltungstendenzen am höchsten negativ mit interaktionaler Gerechtigkeit ( $r = -.35$ ;  $p < .01$ ;  $N = 399$ ).

Schließlich korrelieren auch die Urteile über die hochschulseitig zur Verfügung gestellten Ressourcen (vgl. Hypothesen 6 und 7) signifikant positiv mit affektiver Hochschulbindung ( $r = .30$ ;  $p < .01$ ;  $N = 293$ ), normativer Hochschulbindung ( $r = .29$ ;  $p < .01$ ;  $N = 284$ ) und Engagement-Bereitschaften von Alumni ( $r = .27$ ;  $p < .01$ ;  $N = 287$ ). Weitere Korrelationen zwischen den Untersuchungsvariablen der fokalen Ebene Hochschule sind Tabelle 32 zu entnehmen.

Die Interkorrelationen der Gerechtigkeitsskalen zwischen  $r = .63$  und  $r = .71$  ( $N = 795$ ), sowie zwischen den beiden Bindungsdimensionen ( $r = .67$ ;  $N = 406$ ) fallen zwar sehr hoch aus, liegen innerhalb der in den Metaanalysen von Colquit et al. (2001) bzw. Meyer et al. (2002) berichteten Wertebereichen.

### 10.3.2. Variablen der fokalen Ebene des Faches

Auch auf Fachebene finden sich Ergebnisse im Einklang mit Hypothesen 1a, 1b und 1c: Affektive Hochschulbindung korreliert signifikant positiv mit distributiver ( $r = .32$ ;  $p < .01$ ), prozeduraler ( $r = .30$ ;  $p < .01$ ) und interaktionaler Gerechtigkeit ( $r = .44$ ;  $p < .01$ ) während der Hochschulzeit ( $N = 418$ ). Normative Hochschulbindung weist ebenfalls signifikante Zusammenhänge mit der distributiven ( $r = .35$ ;  $p < .01$ ), prozeduralen ( $r = .27$ ;  $p < .01$ ) und interaktionalen Dimension ( $r = .45$ ;  $p < .01$ ) wahrgenommener Gerechtigkeit auf ( $N = 405$ ) (vgl. Hypothesen 2a, 2b und 2c). Wie aufgrund der Überlegungen zum intensiveren, direkt-persönlichen Kontakt erwartet (Hypothese 12), zeigen sich für die interaktionale Dimension höhere Zusammenhänge als für die distributive und prozedurale Dimension von Gerechtigkeit.

Die Fachebene betreffende Engagement-Bereitschaften (Hypothesen 3a, 3b und 3c) korrelieren erwartungsgemäß signifikant mit distributiver ( $r = .38$ ;  $p < .01$ ), prozeduraler ( $r = .32$ ;  $p < .01$ ) und interaktionaler ( $r = .45$ ;  $p < .01$ ) Gerechtigkeit ( $N = 409$ ), weisen allerdings wieder die höchsten Zusammenhänge mit den proximaleren Prädiktoren der affektiven ( $r = .73$ ;  $p < .01$ ;  $N = 410$ ) und normativen ( $r = .70$ ;  $p < .01$ ;  $N = 406$ ) Hochschulbindung auf (vgl. Hypothesen 4 und 5). Zusammenhänge der verschiedenen Einzel-Indizes der Engagementbereitschaften lassen sich Anhang C entnehmen. Beispielhaft sei auch hier die besondere Bedeutung interaktionaler

Gerechtigkeit für Vergeltungstendenzen gegenüber Angestellten des Faches genannt, deren Korrelation mit  $r = -.34$  ( $p < .05$ ;  $N = 400$ ) interessanterweise trotz des höheren Ausmaßes an persönlichem Kontakt nicht höher ausfällt als auf der Hochschulebene. Dafür weist interaktionale Gerechtigkeit für das öffentliche Schlechtreden (Badmouthing) des Faches an der eigenen Hochschule eine relativ höhere Korrelation auf ( $r = .39$ ;  $p < .01$ ;  $N = 400$ ).

**Tabelle 33: Korrelationsmatrix der Untersuchungsvariablen auf Fachebene**

	Skala bzw. Index	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Distributive Gerechtigkeit										
2	Prozedurale Gerechtigkeit	.60**									
3	Interaktionale Gerechtigkeit	.66**	.61**								
4	Affektive HSB	.32**	.30**	.44**							
5	Normative HSB	.35**	.27**	.45**	.69**						
6	Alumni-Engagement	.38**	.32**	.45**	.73**	.70**					
7	Reputation	.21**	.25**	.23**	.30**	.14*	.29**				
8	Ressourcen	.48**	.50**	.53**	.41**	.37**	.46**	.43**			
9	Akademische Integration <sup>a</sup>	.04	-.09*	.08*	.13*	.20**	.14*	.05	.09**		
10	Soziale Integration <sup>a</sup>	.12**	.06	.13**	.27**	.30**	.26**	.17**	.25**	.43**	
11	Abschlussnote <sup>b</sup>	.26**	.04	.22**	.25**	.23**	.19**	-.09	.11	.20**	.14*

\*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$ ; zweiseitige Testung ( $N = 290$  [Korrelationen zwischen erstem und drittem Messzeitpunkt] bis  $N = 795$  [Korrelationen innerhalb des ersten Messzeitpunktes]); HSB = Hochschulbindung; <sup>a</sup> ebenenübergreifendes Maß; <sup>b</sup> höhere Werte entsprechen besseren Noten

Gemäß Hypothesen 6 und 7 korrelierten auch auf Fachebene die Urteile über die hochschulseitig zur Verfügung gestellten Ressourcen signifikant positiv mit affektiver Hochschulbindung ( $r = .41$ ;  $p < .01$ ;  $N = 293$ ), normativer Hochschulbindung ( $r = .37$ ;  $p < .01$ ;  $N = 284$ ) und Engagement-Bereitschaften von Alumni ( $r = .46$ ;  $p < .01$ ;  $N = 287$ ). Weitere Korrelationen zwischen den Untersuchungsvariablen der fokalen Ebene des Faches sind Tabelle 33 zu entnehmen. Für die jeweiligen Interkorrelationen der Gerechtigkeitsdimensionen und beiden Bindungsdimensionen untereinander gilt auch hier, dass diese trotz ihrer Höhe innerhalb der in Metaanalysen berichteten, erwartbaren Wertebereiche fallen (Colquit et al., 2001; Meyer et al., 2002). Unterschiede in der Höhe der Korrelationen mit anderen Untersuchungsvariablen betreffen meist nur die interaktionale Dimension, während sich die



Zusammenhangsmuster von prozeduraler und distributiver Gerechtigkeit weitgehend gleichen.

### 10.3.3. Variablen mit dem Fokus der Gruppe der Absolventen

Auch hinsichtlich der Variablen, welche die Kommilitonen bzw. die Gruppe der Absolventen als Fokus betreffen, bestehen zunächst hohe Interkorrelationen zwischen den beiden affektiven Bindungsfoci der Absolventen des Faches und der Absolventen der Hochschule als Ganzes ( $r = .71$ ;  $p < .00$ ). Der Zusammenhang zwischen der affektiven Bindung an die beiden Absolventengruppen ist dabei höher, als der zwischen der affektiven Bindung an die *Absolventen* der jeweiligen Ebene und der Bindung an die entsprechende Ebene *der Hochschule selbst* ( $r = .53$ ;  $p < .00$  [Hochschule] und  $r = .45$ ;  $p < .00$  [Fach]), und unterstützt somit die bereits mit den faktorenanalytischen Ergebnissen begründbare Annahme eines eigenständigen Bindungsfokus. Entsprechend Hypothese 13 existiert ein signifikanter Zusammenhang zwischen der während der Studienzeit erhobenen wahrgenommenen Gerechtigkeit der Kommilitonen und der affektiven Bindung sowohl zur Gruppe der Absolventen der Hochschule ( $r = .20$ ;  $p < .00$ ), als auch zu denen des Faches ( $r = .20$ ;  $p < .00$ ). In Übereinstimmung mit Hypothese 14 korreliert die affektive Bindung an die Gruppe der Absolventen einer fokalen Ebene mit der Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein ebendieser Ebene (für beide Ebenen:  $r = .45$ ;  $p < .00$ ). Tabelle 34 zeigt die Ergebnisse der korrelativen Analysen zwischen den Indizes zum Fokus der Gruppe der Absolventen im Überblick.

**Tabelle 34: Korrelationsmatrix der Untersuchungsvariablen mit Fokus auf die eigene Gruppe der Absolventen**

	Skala bzw. Index	1	2	3	4	5	6
1	Kommilitonen-Gerechtigkeit						
2	Affektive Bindung an Absolventen der Hochschule als Ganzes	.20**					
3	Affektive Bindung an Absolventen des Faches	.28**	.71**				
4	Bereitschaft zur aktiven Unterstützung eines Alumnivereins	.14**	.31**	.37**			
5	Beitrittsabsicht Alumniverein (Hochschule)	.15**	.45**	.35**	.54**		
6	Beitrittsabsicht Alumniverein (Fach)	.18**	.34**	.45**	.65**	.68**	

\*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$ ;  $N = 405-447$

## 10.4. Regressionsanalysen: Einzelne Prädiktoren und das Vorliegen von Mediation

### 10.4.1. Gerechtigkeit als Prädiktor

#### 10.4.1.1. Gerechtigkeit als Prädiktor von affektiver Hochschulbindung

Alle drei Gerechtigkeitsdimensionen erweisen sich auf *Hochschulebene* einzeln als signifikante Prädiktoren *affektiver Hochschulbindung* (distributive Gerechtigkeit:  $R^2_{\text{korr.}} = .10$ ;  $F[1;416] = 47.24$ ;  $p < .01$ ; prozedurale Gerechtigkeit:  $R^2_{\text{korr.}} = .13$ ;  $F[1;416] = 53.68$ ;  $p < .01$ ; interaktionale Gerechtigkeit:  $R^2_{\text{korr.}} = .01$ ;  $F[1;416] = 32.70$ ;  $p < .01$ ). Zur Überprüfung ihrer relativen Bedeutsamkeit wurde eine gemeinsame schrittweise multiple Regression des Kriteriums der affektiven Hochschulbindung auf alle drei Gerechtigkeitsdimensionen als Prädiktoren durchgeführt. Dabei führt nur der Einschluss distributiver Gerechtigkeit zu einer signifikanten Verbesserung der Varianzaufklärung über prozedurale Gerechtigkeit hinaus um  $R^2_{\text{inkr.}} = 0.011$  zu einer insgesamt aufgeklärten Varianz von 13,5 Prozent ( $R^2_{\text{Gesamt.}} = .14$ ;  $F[2;416] = 33.59$ ;  $p < .01$ ) (vgl. Tabelle 35).

**Tabelle 35: Schrittweise multiple Regression von affektiver Hochschulbindung auf die Prädiktoren distributive, prozedurale und interaktionale Gerechtigkeit (Hochschulebene)**

		$R^2$	$R^2_{\text{korr.}}$	$\beta$	$T$	$F$	$p$
<b>Prädiktoren</b>	<b>Modell</b>	.13	.14	-	-	33.59	.00**
<b>aufgenommene</b>	<i>PG-H</i>	-	-	.26	4.24	-	.00**
	<i>DG-H</i>	-	-	.14	2.25	-	.03*
<b>ausgeschlossene</b>	<i>IG-H</i>	-	-	.03	0.51		.61

Anmerkung:  $df = 2/415$ ; paarweiser Ausschluss, alle Variablen z-standardisiert, \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ ; DG = distributive, PG = prozedurale und IG = interaktionale Gerechtigkeit

Auf *Fachebene* ist die erlebte interaktionale Gerechtigkeit der mit Abstand stärkste Einzelprädiktor für *affektive Hochschulbindung* unter den Gerechtigkeitsdimensionen, mit  $R^2_{\text{korr.}} = .19$  ( $F[1;416] = 97.97$ ;  $p < .01$ ; prozeduraler Gerechtigkeit:  $R^2_{\text{korr.}} = .09$ ;  $F[1;416] = 41.93$ ;  $p < .01$ ; distributive Gerechtigkeit:  $R^2_{\text{korr.}} = .10$ ;  $F[1;416] = 45.89$ ;  $p < .01$ ). Eine schrittweise multiple Regression mit allen drei Gerechtigkeitsdimensionen ( $F[1;349] = 89.06$ ;  $p < .01$ ) führt auf Fachebene zu keiner signifikanten inkrementellen Varianzaufklärung gegenüber interaktionaler Gerechtigkeit als Einzelprädiktor.

#### 10.4.1.2. *Gerechtigkeit als Prädiktor von normativer Hochschulbindung*

Alle drei Gerechtigkeitsdimensionen sagen *normative Hochschulbindung* auf *Hochschulebene* in einfachen Regressionen signifikant vorher (distributive Gerechtigkeit:  $R^2_{\text{korr.}} = .08$ ;  $F[1;403] = 36.13$ ;  $p < .01$ ; prozedurale Gerechtigkeit:  $R^2_{\text{korr.}} = .11$ ;  $F[1;403] = 45.10$ ;  $p < .01$ ; interaktionale Gerechtigkeit:  $R^2_{\text{korr.}} = .05$  ( $F[1;403] = 20.11$ ;  $p < .01$ ). In einer schrittweisen multiplen Regression auf alle drei Dimensionen wird neben prozeduraler Gerechtigkeit allerdings keine weitere Dimension als Prädiktor ins Modell mit aufgenommen. Auf *Fachebene* sind die Gerechtigkeitsdimensionen ebenfalls jeweils einzeln betrachtet signifikante Prädiktoren (distributiver Gerechtigkeit mit  $R^2_{\text{korr.}} = .12$ ;  $F[1;403] = 55.12$ ;  $p < .01$ ; prozedurale Gerechtigkeit:  $R^2_{\text{korr.}} = .07$ ;  $F[1;403] = 33.35$ ;  $p < .01$ ; interaktionale Gerechtigkeit:  $R^2_{\text{korr.}} = .20$ ;  $F[1;403] = 99.85$ ;  $p < .01$ ), aber in einer schrittweisen multiplen Regression wird über interaktionaler Gerechtigkeit hinaus keine weitere Dimension ins Modell mit aufgenommen.

Zusammen genommen bestätigen diese Befunde aus diesem und dem vorigen Abschnitt (10.4.1.1.) zunächst die Hypothesen 1a, 1b und 1c, sowie die Hypothesen 2a, 2b und 2c: Die Wahrnehmung von Gerechtigkeit von Studierenden während der Hochschulzeit ist sowohl in ihrer distributiven, in ihrer prozeduralen, als auch in ihrer interaktionalen Form ein bedeutsamer Prädiktor für die spätere Hochschulbindung. Darüber hinaus unterstützen die Befunde die Hypothesen 16 und 17 über die höhere relative Bedeutsamkeit interaktionaler Gerechtigkeit dort, wo ein höheres Ausmaß an persönlichem Kontakt zu Hochschulangehörigen besteht. Auf der Hochschulebene hingegen, die stärker über die rahmengebenden Regelungen und räumlich-materiellen Studienbedingungen erlebt werden kann, scheinen prozedurale und distributive Aspekte von Gerechtigkeit relativ bedeutsamer zu sein. Dies steht einerseits im Einklang mit Ergebnissen der Forschung zu „Multifoci Justice“ (z.B. Rupp & Cropanzano, 2002; Olkkonen und Lipponen, 2006). Allerdings „verteilt“ diese die Gerechtigkeitsdimensionen über fokale Ebenen. Die in Abschnitt 10.3. berichteten Einzelkorrelationen mit wünschenswerten Outcomes weisen darauf hin, dass Zusammenhänge mit *allen* Gerechtigkeitsdimensionen bestehen, die sich nur teilweise merklich unterscheiden. Zur Abschätzung der relativen Bedeutsamkeit im multivarianten Kontext sollen für weitere Analysen auf beiden Ebenen alle drei Dimensionen beibehalten werden.

### 10.4.1.3. Gerechtigkeit als Prädiktor von Engagement-Bereitschaft

Auf *Hochschulebene* sagen die drei Gerechtigkeitsdimensionen als Einzelprädiktoren die später erhobenen Engagement-Bereitschaften zugunsten der Hochschule signifikant vorher. Die beste Prädiktionsleistung als Einzelprädiktor kommt dabei prozeduraler Gerechtigkeit zu ( $R^2_{korr.} = .11$ ;  $F[1;416] = 51.46$ ;  $p < .01$ ; distributive Gerechtigkeit:  $R^2_{korr.} = .10$ ;  $F[1;416] = 47.24$ ;  $p < .01$ ; interaktionale Gerechtigkeit:  $R^2_{korr.} = .04$  ( $F[1;416] = 18.16$ ;  $p < .01$ ). Über Verfahrensgerechtigkeit hinaus werden in einer schrittweisen multiplen Regression keine weiteren Prädiktoren mit ins Modell aufgenommen.

Auf *Fachebene* wird, neben den für sich jeweils signifikanten Prädiktoren der prozeduralen ( $R^2_{korr.} = .10$ ;  $F[1;407] = 44.81$ ;  $p < .01$ ), distributiven ( $R^2_{korr.} = .14$ ;  $F[1;407] = 68.92$ ;  $p < .01$ ) und interaktionalen Gerechtigkeit ( $R^2_{korr.} = .20$ ;  $F[1;408] = 103.47$ ;  $p < .01$ ), in einer gemeinsamen multiplen schrittweisen Regression neben interaktionaler Gerechtigkeit auch distributive Gerechtigkeit mit in das Modell aufgenommen (siehe Tabelle 36). Deren Einschluss führt zu einer Verbesserung der Varianzaufklärung über interaktionale Gerechtigkeit hinaus um 1,3 Prozent ( $R^2_{inkr.} = 0.013$ ) zu insgesamt von 21,1 Prozent aufgeklärter Varianz ( $R^2_{Gesamt.} = .21$ ;  $F[2;406] = 55.45$ ;  $p < .01$ ).

**Tabelle 36: Schrittweise multiple Regression von Engagement-Bereitschaften auf die Prädiktoren distributive, prozedurale und interaktionale Gerechtigkeit (Hochschulebene)**

		$R^2$	$R^2_{korr.}$	$beta$	$T$	$F$	$p$
<b>Prädiktoren</b>	<b>Modell</b>	.21	.21	-	-	55.45	.00**
<b>aufgenommene</b>	<i>IG-F</i>	-	-	.35	6.00	-	.00**
	<i>DG-F</i>	-	-	.15	2.51	-	.01*
<b>ausgeschlossene</b>	<i>PG-F</i>	-	-	.02	0.69		.61

Anmerkung:  $df = 2/406$ ; paarweiser Ausschluss, alle Variablen z-standardisiert, \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Zusammen genommen bestätigen diese Befunde die Hypothesen 3a, 3b und 3c: Alle Dimensionen wahrgenommener Hochschulgerechtigkeit sind bedeutsame Prädiktoren für spätere Engagementbereitschaften. Auf Fachebene ist dabei distributive Gerechtigkeit in der Lage, über interaktionale Gerechtigkeit hinaus Varianz des Kriteriums der Engagementbereitschaften aufzuklären. Zudem findet sich auch hinsichtlich der Engagementbereitschaften Unterstützung für die Annahme der

unterschiedlichen relativen Bedeutsamkeit der Gerechtigkeitsdimensionen auf den beiden fokalen Ebenen (Hypothese 12 und Hypothese 13).

#### ***10.4.1.4. Kommilitonen-Gerechtigkeit als Prädiktor für die Bindung an die Gruppe der Kommilitonen***

Inwieweit die Kommilitonen während der Studienzeit als fair wahrgenommen wurden, sagt signifikant die spätere affektive Bindung an die Gruppe der Absolventen vorher. Dies gilt für die Hochschulebene ( $R^2_{\text{korr.}} = .03$ ;  $F[1;347] = 13.40$ ;  $p < .01$ ) ebenso wie für die Ebene des Faches ( $R^2_{\text{korr.}} = .08$ ;  $F[1;347] = 31.25$ ;  $p < .01$ ). Damit wird Hypothese 13 bestätigt.

### **10.4.2. Ressourcen-Urteile als Prädiktor**

#### ***10.4.2.1. Ressourcen-Urteile als Prädiktor affektiver Hochschulbindung***

Die Beurteilung der hochschulseitig zur Verfügung gestellten Ressourcen (Lehrqualität, Betreuung, Dienstleistungen, materielle und immaterielle Rahmenbedingungen des Studiums) sind wie in Hypothese 8 angenommen, ein bedeutsamer Prädiktor für die affektive Hochschulbindung. Dies gilt für die Beziehung der Konstrukte auf Hochschulebene ( $R^2_{\text{korr.}} = .09$ ;  $F[1;291] = 25.51$ ;  $p < .01$ ) ebenso wie auf Fachebene ( $R^2_{\text{korr.}} = .17$ ;  $F[1;291] = 58.56$ ;  $p < .01$ ).

#### ***10.4.2.2. Ressourcen-Urteile als Prädiktor von Engagement-Bereitschaften***

Auch Engagement-Bereitschaften werden entsprechend Hypothese 9 signifikant durch die Ressourcen-Urteile vorhergesagt. Dass dabei auf Hochschulebene ( $R^2_{\text{korr.}} = .07$ ;  $F[1;285] = 23.11$ ;  $p < .01$ ) weniger als halb so viel Varianz aufgeklärt wird wie auf der Fachebene ( $R^2_{\text{korr.}} = .21$ ;  $F[1;285] = 74.80$ ;  $p < .01$ ), kann als Beleg gewertet werden, dass eine nach Ebenen differenzierende Betrachtungsweise angemessen ist.

### **10.4.3. Noten als Prädiktor für affektive Hochschulbindung**

Auf *Hochschulebene* kann die Abschlussnote keinen signifikanten Anteil der Varianz von affektiver Hochschulbindung aufklären ( $R^2_{\text{korr.}} = .006$ ;  $F[1;357] = 3.10$ ;  $p = .08$ ), während dies auf Fachebene der Fall ist ( $R^2_{\text{korr.}} = .06$ ;  $F[1;357] = 22.80$ ;  $p < .01$ ). Aufgrund des geringen praktischen Effektes wird auf eine Teststärkeanalyse auf Hochschulebene verzichtet. Das Ergebnis ist insofern auch plausibel, als dass das Ausmaß der außerhalb des eigenen Faches belegten Fächer stark variieren kann, je

nachdem, ob ein Studiengang in sich geschlossen alle zum Abschluss des zweiten Studienabschnittes erforderlichen Teilgebiete beinhaltet (z.B. Rechtswissenschaften), ein einzelnes Nebenfach zu einem geringeren Anteil in die Abschlussnote mit eingeht (z.B. Diplom in Psychologie), oder Nebenfächer gar einen substanziellen Anteil des Abschlussnote ausmachen (diverse klassische Magister-Studiengänge mit zwei Hauptfächern bzw. einem Hauptfach und zwei Nebenfächern). Zudem sind auch auf Hochschulebene im multivariaten Kontext Effekte der Note nicht auszuschließen, so dass sie dort als Kovariate beibehalten werden soll.

#### 10.4.4. Hochschulbindung als Prädiktor für Engagement-Bereitschaft

##### 10.4.4.1. Bindung an die Hochschule bzw. das Fach an der Hochschule

Auf *Hochschulebene* sind sowohl affektive ( $R^2_{\text{korr.}} = .47$ ;  $F[1;408] = 190.85$ ;  $p < .01$ ), wie auch normative Hochschulbindung ( $R^2_{\text{korr.}} = .44$ ;  $F[1;404] = 324.32$ ;  $p < .01$ ) bedeutsame Einzel-Prädiktoren für das Gesamtmaß der Engagement-Bereitschaften. In einer gemeinsamen multiplen Regression mit einer Varianzaufklärung von 54% ( $R^2_{\text{korr.}} = .54$ ;  $F[2;403] = 239.43$ ;  $p < .001$ ) weist affektive Hochschulbindung ein etwas höheres Betagewicht auf als normative Hochschulbindung (vgl. Tabelle 37). Beide Dimensionen leisten einen bedeutsamen eigenständigen Beitrag zur Varianzaufklärung.

**Tabelle 37: Multiple Regression von Engagement-Bereitschaften auf die Prädiktoren affektive und normative Hochschulbindung (Hochschulebene)**

		$R^2$	$R^2_{\text{korr.}}$	$Beta$	$T$	$F$	$p$
<b>Prädiktoren</b>	<b>Modell</b>	.54	.54	-	-	239.43	.00**
	Affektive HSB (Hochschule)	-	-	.42	9.28	-	.00**
	Normative HSB (Hochschule)	-	-	.38	8.35	-	.00*

Anmerkung:  $df = 2/403$ ; paarweiser Ausschluss, alle Variablen z-standardisiert, \*\* $p < .01$ ; HSB = Hochschulbindung

Auf *Fachebene* erweisen sich ebenfalls sowohl affektive ( $R^2_{\text{korr.}} = .53$ ;  $F[1;408] = 462.49$ ;  $p < .01$ ), als auch normative Hochschulbindung ( $R^2_{\text{korr.}} = .48$ ;  $F[1;404] = 379.68$ ;  $p < .01$ ) als bedeutsame Einzel-Prädiktoren. Gemeinsam klären sie, wieder bei einem prädiktivem Vorteil der affektiven Bindungskomponente, 60% der Varianz des Kriteriums Engagement-Bereitschaften auf ( $F[2;403] = 303.13$ ;  $p < .001$ ) (vgl. Tabelle 38).

**Tabelle 38: Multiple Regression von Engagement-Bereitschaften auf die Prädiktoren affektive und normative Hochschulbindung (Fachebene)**

		<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> <i>korr.</i>	<i>beta</i>	<i>T</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Prädiktoren</b>	<b>Modell</b>	.60	.60	-	-	303.13	.00**
Affektive HSB (Fach)		-	-	.47	10.83	-	.00**
Normative HSB (Fach)		-	-	.37	8.41	-	.00*

Anmerkung: *df* = 2/403; paarweiser Ausschluss, alle Variablen z-standardisiert, \*\**p* < .01; HSB = Hochschulbindung

#### 10.4.4.2. Bindung an die Gruppe der Absolventen und Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein

Als Nebenhypothese (Hypothese 14) sollte geprüft werden, ob auch auf der eigenständigen fokalen Ebene der Gruppe der Absolventen ein Effekt der affektiven Bindung an diese Gruppe die weiteren Kontakthaltewünsche zu den ehemaligen Kommilitonen vorhersagt. Diesbezüglich kann die affektive Bindung an die Gruppe der Absolventen der Hochschule einen signifikanten Anteil der Varianz der Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein der Hochschule als Ganzes aufklären ( $R^2_{korr.} = .17$ ;  $F[1;344] = 71.75$ ;  $p < .01$ ). Gleiches gilt für die affektive Bindung an die ehemaligen Kommilitonen des Faches als Prädiktor für die Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein des Faches ( $R^2_{korr.} = .20$ ;  $F[1;344] = 87.33$ ;  $p < .01$ ). Damit kann Hypothese 14 bestätigt werden.

#### 10.4.5. Bindungsvariablen als Mediatoren

##### 10.4.5.1. Mediation des Effektes von Gerechtigkeit auf Engagement-Bereitschaft durch affektive Hochschulbindung

In Hypothese 6 wurde angenommen, dass der Effekt erlebter prozeduraler bzw. interaktionaler Gerechtigkeit während der Hochschulzeit auch unter den Besonderheiten des Untersuchungskontextes einen Effekt auf das Extra-Rollenverhalten der späteren Alumni in Form von Engagement-Bereitschaften zugunsten der Alma Mater ausübt, der durch affektive Hochschulbindung mediiert wird. Zur Überprüfung der Hypothesen wurde gemäß der Empfehlungen von Hayes (2009) auf die Bootstrapping-Methode zur Parameterschätzung<sup>69</sup> zurückgegriffen.

<sup>69</sup> Bei Tests auf Vorliegen einer einfachen Mediation werden nachfolgend die etablierten Bezeichnungen für Pfadkoeffizienten verwendet, dabei gilt: *a* = Effekt des Prädiktors auf den Mediator, *b* = Effekt des Mediators auf das Kriterium; *c'* = vom Einfluss des Mediators bereinigter Effekt (direkter Pfad) des Prädiktors auf das Kriterium; darüber hinaus gilt: *ab* = indirekter Effekt; *CI* = Konfidenzintervall; Bootstrapping jeweils mit 5000 Ziehungen.

Auf der *Hochschulebene* bestätigt die statistische Überprüfung hinsichtlich *prozeduraler Gerechtigkeit* (Gesamtmodell:  $R^2_{\text{kor.}} = .48$ ;  $F[2 ; 345] = 157.75$ ;  $p < .01$ ) das Vorliegen einer Mediation bei einem indirekten Effekt von  $ab = .25$  ( $SE = .04$ ;  $CI = .18$  bis  $.34$ ). Prozedurale Gerechtigkeit sagt signifikant affektive Hochschulbindung vorher ( $a = .38$ ;  $SE = .05$ ;  $t = 7.35$ ;  $p < .01$ ), die wiederum Engagement-Bereitschaften vorhersagt ( $b = .65$ ;  $SE = .04$ ;  $t = 15.51$ ;  $p < .01$ ). Unter Berücksichtigung des Mediators liegt darüber hinaus auch ein direkter Effekt auf Engagement-Bereitschaften vor ( $c' = .10$ ;  $SE = .04$ ;  $t = 2.26$ ;  $p < .01$ ). Der Einfluss *interaktionaler Gerechtigkeit* (Gesamtmodell:  $R^2_{\text{kor.}} = .47$ ;  $F[2 ; 342] = 152.47$ ;  $p < .01$ ) wird bei einem indirekten Effekt von  $ab = .20$  ( $SE = .03$ ;  $CI = .13$  bis  $.27$ ) ebenfalls über affektive Hochschulbindung mediiert, die signifikant von interaktionaler Gerechtigkeit beeinflusst wird ( $a = .29$ ;  $SE = .05$ ;  $t = 5.61$ ;  $p < .01$ ) und ihrerseits wiederum Engagement-Bereitschaften vorhersagt ( $b = .68$ ;  $SE = .04$ ;  $t = 16.58$ ;  $p < .01$ ). Unter Berücksichtigung des Mediators liegt allerdings kein direkter Effekt mehr vor ( $c' = .02$ ;  $SE = .05$ ;  $t = 0.43$ ;  $p = .67$ ).

Auf der *Fachlebene* liegt für prozedurale Gerechtigkeit (Gesamtmodell:  $R^2_{\text{kor.}} = .55$ ;  $F[2 ; 342] = 206.80$ ;  $p < .01$ ) ein indirekter Effekt von  $ab = .23$  ( $SE = .04$ ;  $CI = .15$  bis  $.32$ ) auf Engagement-Bereitschaft vor. Prozedurale Gerechtigkeit sagt signifikant affektive Hochschulbindung vorher ( $a = .33$ ;  $SE = .05$ ;  $t = 6.02$ ;  $p < .01$ ), welche wiederum Engagement-Bereitschaften vorhersagt ( $b = .71$ ;  $SE = .04$ ;  $t = 18.68$ ;  $p < .01$ ). Unter Berücksichtigung des Mediators liegt kein indirekter Effekt mehr auf Engagement-Bereitschaften vor ( $c' = .07$ ;  $SE = .04$ ;  $t = 1.86$ ;  $p = .07$ ). Der Einfluss interaktionaler Gerechtigkeit (Gesamtmodell:  $R^2_{\text{kor.}} = .55$ ;  $F[2 ; 343] = 215.56$ ;  $p < .01$ ) wird bei einem indirekten Effekt von  $ab = .33$  ( $SE = .04$ ;  $CI = .25$  bis  $.40$ ) ebenfalls über affektive Hochschulbindung mediiert, welche signifikant von interaktionaler Gerechtigkeit beeinflusst wird ( $a = .49$ ;  $SE = .05$ ;  $t = 9.42$ ;  $p < .01$ ) und ihrerseits wiederum Engagement-Bereitschaften vorhersagt ( $b = .67$ ;  $SE = .04$ ;  $t = 16.35$ ;  $p < .01$ ). Unter Berücksichtigung des Mediators liegt darüber hinaus noch ein direkter Effekt interaktionaler Gerechtigkeit auf Engagement-Bereitschaften von Alumni vor ( $c' = .15$ ;  $SE = .04$ ;  $t = 3.52$ ;  $p < .01$ ).



#### 10.4.5.2. *Mediation des Effektes von Gerechtigkeit auf Engagement-Bereitschaft durch normative Hochschulbindung*

Hypothese 7 behauptet, dass auch normative Hochschulbindung als Mediator fungiert. Auf *Hochschulebene* kann dies hinsichtlich *prozeduraler Gerechtigkeit* bestätigt werden (Gesamtmodell:  $R^2_{\text{kor.}} = .45$ ;  $F[2 ; 339] = 143.25$ ;  $p < .01$ ), bei einem indirekten Effekt von  $ab = .22$  ( $SE = .04$ ;  $CI = .15$  bis  $.30$ ). Prozedurale Gerechtigkeit sagt signifikant normative Hochschulbindung vorher ( $a = .36$ ;  $SE = .05$ ;  $t = 6.73$ ;  $p < .01$ ), die wiederum Engagement-Bereitschaften vorhersagt ( $b = .62$ ;  $SE = .04$ ;  $t = 14.76$ ;  $p < .01$ ). Unter Berücksichtigung des Mediators liegt darüber hinaus auch ein direkter Effekt auf Engagement-Bereitschaften vor ( $c' = .12$ ;  $SE = .04$ ;  $t = 2.72$ ;  $p < .01$ ).

*Interaktionale Gerechtigkeit* (Gesamtmodell:  $R^2_{\text{kor.}} = .45$ ;  $F[2 ; 339] = 137.90$ ;  $p < .01$ ) beeinflusst Engagement-Bereitschaften auf Hochschulebene bei einem indirekten Effekt von  $ab = .16$  ( $SE = .04$ ;  $CI = .09$  bis  $.23$ ) ebenfalls mediiert über normative Hochschulbindung. Letztere wird signifikant von interaktionaler Gerechtigkeit beeinflusst ( $a = .25$ ;  $SE = .05$ ;  $t = 4.68$ ;  $p < .01$ ) und sagt ihrerseits wiederum Engagement-Bereitschaften vorher ( $b = .64$ ;  $SE = .04$ ;  $t = 15.75$ ;  $p < .01$ ). Unter Berücksichtigung des Mediators liegt kein direkter Effekt mehr vor ( $c' = .05$ ;  $SE = .04$ ;  $t = 1.22$ ;  $p = .22$ ).

Auf der *Fachebene* kann Hypothese 7 ebenfalls für *prozedurale Gerechtigkeit* bestätigt werden (Gesamtmodell:  $R^2_{\text{kor.}} = .50$ ;  $F[2 ; 339] = 173.47$ ;  $p < .01$ ), bei einem indirekten Effekt von  $ab = .18$  ( $SE = .04$ ;  $CI = .11$  bis  $.26$ ). Prozedurale Gerechtigkeit sagt signifikant normative Hochschulbindung vorher ( $a = .28$ ;  $SE = .06$ ;  $t = 4.91$ ;  $p < .01$ ), die wiederum Engagement-Bereitschaften vorhersagt ( $b = .65$ ;  $SE = .04$ ;  $t = 17.03$ ;  $p < .01$ ). Unter Berücksichtigung des Mediators liegt darüber hinaus auch ein direkter Effekt auf Engagement-Bereitschaften vor ( $c' = .12$ ;  $SE = .04$ ;  $t = 2.89$ ;  $p < .01$ ).

Der Einfluss *interaktionaler Gerechtigkeit* (Gesamtmodell:  $R^2_{\text{kor.}} = .51$ ;  $F[2 ; 340] = 177.34$ ;  $p < .01$ ) wird auf Fachebene bei einem indirekten Effekt von  $ab = .32$  ( $SE = .04$ ;  $CI = .25$  bis  $.40$ ) ebenfalls über normative Hochschulbindung mediiert, welche signifikant von interaktionaler Gerechtigkeit beeinflusst wird ( $a = .52$ ;  $SE = .05$ ;  $t = 9.81$ ;  $p < .01$ ) und ihrerseits wiederum Engagement-Bereitschaften vorhersagt ( $b = .61$ ;  $SE = .04$ ;  $t = 14.74$ ;  $p < .01$ ). Unter Berücksichtigung des Mediators liegt darüber hinaus auch ein direkter Effekt interaktionaler Gerechtigkeit auf Engagement-Bereitschaften vor ( $c' = .16$ ;  $SE = .04$ ;  $t = 3.44$ ;  $p < .01$ ).

### 10.4.5.3. *Mediation des Effekts von Ressourcen-Urteilen auf Engagement-Bereitschaften durch affektive Hochschulbindung*

In Hypothese 10 wurde angenommen, dass der Effekt der wahrgenommenen Ressourcen wie auch bei Langer et al. (2001) über eine affektive Bindung an die Hochschule mediiert wird. Darüber hinaus fanden die Autoren, anders als es das Group Engagement Modell annimmt, auch einen direkten Effekt auf Alumniverhalten gegenüber der Alma Mater. Weil dies aus austauschtheoretischer Sicht plausibel erscheint, wurde in Hypothese 11 angenommen, dass auch in dieser Untersuchung, die den gleichen Anwendungsgegenstand hat, ein zusätzlicher direkter Effekt besteht.

Auf *Hochschulebene* (Gesamtmodell:  $R^2_{\text{kor.}} = .48$ ;  $F[2; 284] = 133.41$ ;  $p < .01$ ) bestätigt die statistische Überprüfung das Vorliegen einer Mediation bei einem indirekten Effekt von  $ab = .21$  ( $SE = .04$ ;  $CI = .13$  bis  $.30$ ). Dabei sagen die Ressourcen-Urteile signifikant die affektive Hochschulbindung vorher ( $a = .32$ ;  $SE = .06$ ;  $t = 5.34$ ;  $p < .01$ ), die wiederum Engagement-Bereitschaften vorhersagen ( $b = .32$ ;  $SE = .06$ ;  $t = 5.34$ ;  $p < .01$ ). Unter Berücksichtigung des Mediators kann das Vorliegen eines direkten Effektes auf Hochschulebene allerdings nicht bestätigt werden ( $c' = .07$ ;  $SE = .05$ ;  $p = .11$ ).

Auf der *Fachebene* (Gesamtmodell:  $R^2_{\text{kor.}} = .55$ ;  $F[2; 284] = 178.07$ ;  $p < .01$ ) kann das Vorliegen einer Mediation bei einem indirekten Effekt von  $ab = .29$  ( $SE = .04$ ;  $CI = .20$  bis  $.37$ ) ebenfalls bestätigt werden. Dabei sagen die Ressourcen-Urteile signifikant die affektive Hochschulbindung vorher ( $a = .43$ ;  $SE = .05$ ;  $t = 7.79$ ;  $p < .01$ ), die wiederum Engagement-Bereitschaften vorhersagen ( $b = .66$ ;  $SE = .04$ ;  $t = 14.94$ ;  $p < .01$ ). Im Gegensatz zur Hochschulebene wird auf Fachebene auch der direkte Effekt signifikant ( $c' = .19$ ;  $SE = .05$ ;  $p < .01$ ).

Dass für Hypothese 10 nur auf Fachebene ein Effekt gefunden wird, könnte zum einen an den insgesamt niedriger ausgeprägten Beziehungen auf Hochschulebene liegen. Eine plausible Erklärung ist auch, dass auf Fachebene eine höhere emotionale Relevanz hinsichtlich der Leistungen besteht, die zudem, insbesondere was Lehre und Betreuung betrifft, eher dauerhaft in Anspruch genommen werden. Möglicherweise würde ein Effekt auch bei einer größeren Stichprobe aufgedeckt werden, allerdings zeigt bereits der Unterschied in der Größe der direkten Effekte zwischen der Hochschul- und der Fachebene, dass dieser auf Hochschulebene von praktisch geringerer Relevanz sein dürfte. Hypothese 10 findet hingegen für beide Ebenen Bestätigung: Ein Effekt der Ressourcen-Urteile von Studierenden auf deren

Engagement-Bereitschaften als Alumni wird über die affektive Bindung zur Hochschule vermittelt.

#### **10.4.5.4. Mediation des Effekts von Kommilitonen-Gerechtigkeit auf die Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein durch affektive Bindung an die Gruppe der Absolventen**

Die Überprüfung auf Vorliegen einer Mediation des Einflusses der wahrgenommenen Kommilitonen-Gerechtigkeit auf die Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein der Hochschule als Ganzes bestätigt diese (Gesamtmodell:  $R^2_{\text{korr.}} = .17$ ;  $F[2 ; 340] = 34.48$ ;  $p < .01$ ) bei einem indirekten Effekt von  $ab = .08$  ( $SE = .02$ ;  $CI = .04$  bis  $.13$ ). Die wahrgenommene Kommilitonen-Gerechtigkeit sagt die affektive Bindung an die Gruppe der Absolventen signifikant vorher ( $a = .21$ ;  $SE = .06$ ;  $t = 3.78$ ;  $p < .01$ ). Diese wiederum beeinflusst signifikant die Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein der Hochschule ( $b = .41$ ;  $SE = .05$ ;  $t = 7.82$ ;  $p < .01$ ). Unter Berücksichtigung des Mediators wird der direkte Effekt nicht mehr signifikant ( $c' = .09$ ;  $SE = .05$ ;  $p = .08$ ). Hinsichtlich der Mediatorfunktion der affektiven Bindung an die Gruppe der Absolventen des Faches lässt sich ebenfalls eine Mediation des Einflusses von Kommilitonen-Gerechtigkeit auf die Beitrittsabsicht feststellen (Gesamtmodell:  $R^2_{\text{korr.}} = .20$ ;  $F[2 ; 343] = 40.83$ ;  $p < .01$ ), bei einem indirekten Effekt von  $ab = .13$  ( $SE = .03$ ;  $CI = .08$  bis  $.20$ ). Kommilitonen-Gerechtigkeit beeinflusst signifikant die affektive Bindung an die Gruppe der Absolventen des Faches ( $a = .31$ ;  $SE = .05$ ;  $t = 5.79$ ;  $p < .01$ ), die wiederum signifikant die Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein des Faches vorhersagt ( $b = .44$ ;  $SE = .05$ ;  $t = 8.37$ ;  $p < .01$ ). Auch auf Fachebene wird bei Berücksichtigung des Mediators der direkte Effekt nicht mehr signifikant ( $c' = .08$ ;  $SE = .05$ ;  $p = .14$ ). Damit kann Hypothese 15, dass der Einfluss wahrgenommener Kommilitonen-Gerechtigkeit auf die Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein durch die affektive Bindung zur Gruppe der Absolventen – damit gleichsam der ehemaligen Kommilitonen als Quelle von (Un)Gerechtigkeit – mediiert wird, bestätigt werden.

#### **10.4.6. Interaktionseffekte zwischen den Prädiktoren**

Aufgrund des in verschiedenen Kontexten (vgl. Thibaut & Walker, 1975; Greenberg, 1990; Montada, 1999) belegten *fair procedure effect*, bei dem die erlebte Verfahrensgerechtigkeit zu größerer Zufriedenheit und Akzeptanz auch von Ergebnissen führt, die unterhalb der Erwartungen der Betroffenen lagen, wurde vor der regressionsanalytischen Überprüfung des Untersuchungsmodells zunächst getestet, ob

ein Interaktionseffekt *zwischen Ressourcen und sowohl interaktionaler bzw. als auch prozeduraler Gerechtigkeit* vorliegt. Da auch die Abschlussnote als Ressource verstanden wird, wurden zudem potenzielle Interaktionen zusammen mit Items spezifisch zur interaktionalen und prozeduralen Notengerechtigkeit und den entsprechenden Interaktionstermen geprüft. Neben Interaktionen zwischen Outcomes und prozeduraler Gerechtigkeit könnten auch solche *zwischen den Gerechtigkeitsdimensionen selbst* auftreten: Brockner und Wiesenfeld (1996) analysierten eine Vielzahl entsprechender Studien und kamen zu dem Schluss, dass hohe prozedurale Fairness den Effekt niedriger distributiver Gerechtigkeit auf unerwünschte Reaktionen abpuffern kann. Daher wurden ebenfalls Interaktionseffekte zwischen allen Gerechtigkeitsdimensionen überprüft. Schließlich scheint plausibel, dass eine Interaktion *zwischen prozeduraler Gerechtigkeit und akademischer Integration* vorliegen könnte, da eine höhere Involvierung in akademische Abläufe z.B. durch hochschulpolitische Aktivität zu einer besseren Kenntnis und größerem Kontakt auch mit formal-abstrakten Verfahrensabläufen führt. Dadurch könnte dem Erleben prozeduraler Gerechtigkeit mehr Gewicht zukommen. Die Überprüfung erfolgte jeweils für beide fokale Ebenen und hinsichtlich der Kriterien der affektiven und normativen Hochschulbindung, sowie dem Gesamtmaß für Engagement-Bereitschaften.

Interaktionseffekte wurden nach der von Hayes und Matthes (2009) vorgeschlagenen, über ein SPSS-Marko realisierbaren „pick-a-point“-Methode überprüft. Diese erfordert die Wahl eines Wertes auf der vermuteten Moderatorvariable zur Schätzung der Ausprägung des fokalen Prädiktors für diesen Wert und der anschließenden Berechnung eines Konfidenzintervalles, um zu überprüfen, ob sich der Effekt des fokalen Prädiktors an diesem Punkt von Null unterscheidet. Als Wert-Punkte wurden gemäß der Empfehlungen von Aiken & West (1991) nach z-Standardisierung der beteiligten Variablen jeweils der Mittelwert (0) und die erste Standardabweichung (-1 bzw. +1) gewählt.

Keiner der Interaktionsterme zwischen Gerechtigkeitsdimensionen und Ressourcen wurde signifikant, weder im Rahmen der Vorhersage von affektiver und normativer Hochschulbindung, noch von Engagement-Bereitschaften. Gleiches gilt für den Interaktionsterm von akademischer Integration und Gerechtigkeitswahrnehmungen auf Fachebene (zur Hochschulebene siehe Abschnitte 10.4.6.2.), sowie für die Interaktions-

terme zwischen Abschlussnote und den verschiedenen Items zur Notengerechtigkeit. Auf eine detaillierte Darstellung sämtlicher durchgeführter Signifikanzprüfungen der Interaktionseffekte wird aus Platzgründen verzichtet. Folgend werden nur signifikante Effekte berichtet. Hinsichtlich aller geprüfter nicht-signifikanter Interaktionen entsprachen die empirischen Effektstärken für das inkrementelle  $R^2$  umgerechnet Werten zwischen  $f^2 < 0.01$  und  $f^2 = 0.02$ . Die mit G-Power (Erdfelder, Faul & Bucher, 1996) berechnete maximale Wahrscheinlichkeit, einen kleinen Effekt zu finden, falls er existiert, betrug bei den gegebenen Stichprobengrößen zwischen 68% und 89%, was an dieser Stelle als hinreichend erachtet wird.

#### 10.4.6.1. Interaktion von prozeduraler und distributiver Gerechtigkeit

Für prozedurale und distributive Gerechtigkeit fand sich auf *Fachebene* ein signifikanter Interaktionseffekt für die Kriterien affektive Hochschulbindung ( $R^2_{\text{inkr.}} = .02$ ;  $R^2_{\text{Gesamt}} = .13$ ;  $F[3;415] = 21.70$ ;  $p = .000$ ) und Engagement-Bereitschaften ( $R^2_{\text{inkr.}} = .01$ ;  $R^2_{\text{Gesamt}} = .16$ ;  $F[3;407] = 26,89$ ;  $p = .000$ ). Tabelle 39 zeigt die Regressionsgewichte für distributive Gerechtigkeit zu verschiedenen Ausprägungen (Mittelwert und erste Standardabweichung) des Moderators prozedurale Gerechtigkeit für die beiden betroffenen Kriterien. Während der insgesamt signifikant bleibende Haupteffekt distributiver Gerechtigkeit auf Engagement-Bereitschaften mit zunehmender prozeduraler Gerechtigkeit lediglich abnimmt, besteht hinsichtlich affektiver Hochschulbindung ein konditionaler Effekt dahingehend, dass distributive Gerechtigkeit lediglich bei niedriger bis mittlerer Ausprägung der prozeduralen Komponente einen signifikanten Einfluss hat.

**Tabelle 39: Konditionale Effekte distributiver Gerechtigkeit auf die Kriterien affektive Hochschulbindung und Alumni-Engagement in Abhängigkeit der Ausprägung prozeduraler Gerechtigkeit (Fachebene)**

Kriterium	Ausprägung des Moderators (PG Fach)	<i>b</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	LLCI ( <i>b</i> )	ULCI ( <i>b</i> )
<i>Affektive HSB</i>	-1	.28	4.86	.00**	.16	.41
	0	.17	2.97	.00**	.06	.29
	+1	.06	0.83	.41	-.09	.22
<i>Alumni-Engagement</i>	-1	.35	5.65	.00**	.23	.48
	0	.27	4.69	.00**	.16	.39
	+1	.19	2.48	.01*	.04	.34

Anmerkung: Alle Variablen z-standardisiert (berichtete *b*-Gewichte des unstandardisierten SPSS-Outputs); LLCI (*b*) / ULCI (*b*) = lower / upper level confidence interval ( $\alpha = .05$ ); \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ ; HSB = Hochschulbindung

Auf *Hochschulebene* zeigte sich der Interaktionseffekt prozeduraler und distributiver Gerechtigkeit nur für das Kriterium der normativen Hochschulbindung ( $R^2_{\text{Inkr.}} = .01$ ;  $R^2_{\text{Gesamt}} = .10$ ;  $F[3;403] = 13.90$ ;  $p = .000$ ). Wie aus Tabelle 40 ersichtlich, wird das Regressionsgewicht distributiver Gerechtigkeit bei einer niedrigen Ausprägung (-1) prozeduraler Gerechtigkeit nicht signifikant ( $p = .09$ ), d.h. distributive Gerechtigkeit wirkt sich nur unter der Bedingung eines Mindestmaßes an prozeduraler Gerechtigkeit auf normative Hochschulbindung aus.

**Tabelle 40: Konditionale Effekte distributiver Gerechtigkeit auf normative Hochschulbindung in Abhängigkeit der Ausprägung prozeduraler Gerechtigkeit (Hochschulebene)**

Kriterium	Ausprägung des Moderators (PG Hochschule)	<i>b</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	LLCI (b)	ULCI (b)
<i>Normative HSB</i>	-1	.12	1.70	.09	-.02	.25
	0	.20	3.07	.00**	.07	.34
	+1	.29	3.42	.00**	.12	.46

Anmerkung: Alle Variablen z-standardisiert (berichtete *b*-Gewichte des unstandardisierten SPSS-Outputs); LLCI (b) / ULCI (b) = lower / upper level confidence interval ( $\alpha = .05$ ); \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ ; HSB = Hochschulbindung

#### 10.4.6.2. Interaktion prozeduraler Gerechtigkeit und akademischer Integration

Auf *Hochschulebene* zeigte sich ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen prozeduraler Gerechtigkeit und akademischer Interaktion auf das Kriterium der normativen Hochschulbindung ( $R^2_{\text{Inkr.}} = .01$ ;  $R^2_{\text{Gesamt}} = .17$ ;  $F[3;248] = 17.620$ ;  $p < .01$ ). Aus den in Tabelle 41 dargestellten Regressionsgewichten für prozedurale Gerechtigkeit für die verschiedenen Ausprägungen des Moderators akademische Integration geht hervor, dass der Einfluss prozeduraler Gerechtigkeit auf normative Hochschulbindung erwartungsgemäß mit zunehmender akademischer Integration steigt.

**Tabelle 41: Konditionale Effekte prozeduraler Gerechtigkeit auf normative Hochschulbindung (Hochschulebene) in Abhängigkeit der Ausprägung akademischer Integration**

Kriterium	Ausprägung des Moderators (Akad. Integration)	<i>b</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	LLCI (b)	ULCI (b)
<i>Normative HSB</i>	-1	.20	2.62	.01**	.05	.36
	0	.31	5.71	.00**	.21	.42
	+1	.42	5.80	.00**	.28	.56

Anmerkung: Alle Variablen z-standardisiert (berichtete *b*-Gewichte des unstandardisierten SPSS-Outputs); LLCI (b) / ULCI (b) = lower / upper level confidence interval ( $\alpha = .05$ ); \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ ; HSB = Hochschulbindung

## 10.5. Regressionsanalysen: Gesamtmodell

Im Rahmen der Modellprüfung interessiert zunächst, inwieweit Gerechtigkeitswahrnehmungen von Studierenden auch im Kontext der anderen Variablen einen bedeutsamen Beitrag zur Vorhersage von Hochschulbindung in ihrer affektiven und normativen Form leisten. Darüber hinaus interessiert aus einer praktischen Perspektive, inwieweit sich auch für Hochschulen bedeutsame Engagement-Bereitschaften von Alumni durch die angenommenen Einflussfaktoren *während* der Hochschulzeit, darunter insbesondere auch Gerechtigkeitswahrnehmungen, vorhersagen lassen. Weil ein solches Engagement prinzipiell sehr heterogene Formen annehmen kann, wird das Modell anhand des Gesamtmaßes der Engagement-Bereitschaften geprüft, das aufgrund seiner Breite am ehesten eine Generalisierbarkeit auf andere als die erfassten Engagement-Bereitschaften erlaubt. Um mögliche Unterschiede in den Zusammenhängen verschiedener konkreter Engagement-Bereitschaften zu explorieren, werden anschließend Modelltests auch mit ausgewählten Einzel-Indizes als Kriterien durchgeführt.

### 10.5.1. Methodische Vorbemerkungen

Aufgrund der gefundenen Interaktionseffekte zwischen den Prädiktoren wurden die entsprechenden signifikanten Interaktionsterme in die Prüfung des Gesamtmodells der jeweils betroffenen folkalen Ebene mit aufgenommen, d.h. auf Hochschulebene der Interaktionsterm zwischen prozeduraler Gerechtigkeit und akademischer Integration (PG \* Akademische Integration), und auf beiden Ebenen der Interaktionsterm zwischen prozeduraler Gerechtigkeit und interaktionaler Gerechtigkeit (PG \* DG). Über die in Abbildung 5 enthaltenen, im Modell spezifizierten Kovariaten der *Reputation* und der *Abschlussnote* hinaus werden zusätzlich das *Geschlecht*, das *Alter* der Absolventen, sowie *Organizational Tenure* zur Kontrolle berücksichtigt. Da in die Überprüfung des Gesamtmodells Variablen aller Messzeitpunkte eingehen und die Abschlussnote zudem aufgrund einer vorgeschalteten Filterfrage nur von Absolventen angegeben werden konnte, reduziert sich das verfügbare *N* entsprechend.

Da das theoretische Modell zwei parallele Mediatoren annimmt, wurde zur Überprüfung die Methode einer multiplen Mediationsanalyse nach Preacher und Hayes (2008; 2011) gewählt, in der multiple indirekte Effekte simultan getestet werden. Den Autoren zufolge liegt der Vorteil in der Überprüfung eines einzigen, gemeinsamen multiplen Mediationsmodelles anstelle separater einfacher Mediationsmodelle darin,

- (1) dass es die Schlussfolgerung erlaubt, dass der indirekte Gesamteffekt des Prädiktors auf das Kriterium gemeinsam über das Set der Mediatoren besteht,
- (2) dass das Ausmaß bestimmbar ist, in dem ein spezifischer Mediator den Effekt eines Prädiktors auch in Gegenwart anderer Mediatoren vermittelt,
- (3) dass die Wahrscheinlichkeit eines Bias von Parameterschätzungen durch die Abwesenheit ausgelassener Variablen reduziert wird, und
- (4) dass der Einschluss mehrerer Mediatoren dem Forscher erlaubt, die mit allen Mediatoren verbundenen relativen Größen der spezifischen indirekten Effekte zu bestimmen, die ein Prädiktor aufweist.

Ein von den Autoren entwickeltes SPSS-Makro<sup>70</sup> ermöglicht neben dem Einsatz multipler Mediatoren auch simultan den Einschluss mehrerer Prädiktoren und Kovariaten (vgl. Preacher & Hayes, 2011). Zur Parameterschätzung der Pfadkoeffizienten wird dabei auf ein Bootstrapping-Verfahren zurückgegriffen. Dieses ist konventionellen Tests indirekter Mediationseffekte überlegen, da es unter anderem keine Normalverteilung des indirekten Effekts voraussetzt, die oft bezweifelt werden kann (vgl. Preacher & Hayes, 2004). Die Anzahl der Wiederholungen im Bootstrap-Verfahren wurde auf 5000 gesetzt.

### 10.5.2. Vorbemerkung zur Darstellung der Ergebnisse

Aufgrund der Vielzahl möglicher direkter und indirekter Effekte scheint nicht nur eine allein tabellarische Form der Darstellung unübersichtlich, auch in einer grafischen Modelldarstellung würde der Einschluss aller Pfade die Übersicht erheblich verschlechtern. Die gewählte Bootstrap-Methode erlaubt nur eine zweiseitige Testung der Koeffizienten bzw. Konfidenzintervalle, und aufgrund von Interkorrelationen der Gerechtigkeits- und der Hochschulbindungsskalen ist ein gewisses Ausmaß an Kollinearität unvermeidbar<sup>71</sup>, was zu einer Attenuierung von Pfadkoeffizienten führen kann (Preacher & Hayes, 2008). Daher werden, ungeachtet der gewählten Irrtumswahrscheinlichkeit von  $\alpha = .05$  für das Vorliegen eines *indirekten* Effektes, in der grafischen Ergebnisdarstellung auch Pfadkoeffizienten mit  $p < .10$  eingetragen und von solchen mit  $p < .05$  unterscheidbar kenntlich gemacht. Die Daten zu allen anderen Pfaden sind den Tabellen zu entnehmen. Diese werden aus Platzgründen ausschließlich für Modellprüfung anhand des Gesamtmaßes für Engagement-Bereitschaften im laufenden Text integriert. Alle weiteren Tabellen, welche Detailergebnisse zur

<sup>70</sup> URL (Abruf 10.08.2011): <http://www.afhayes.com/spss-sas-and-mplus-macros-and-code.html>

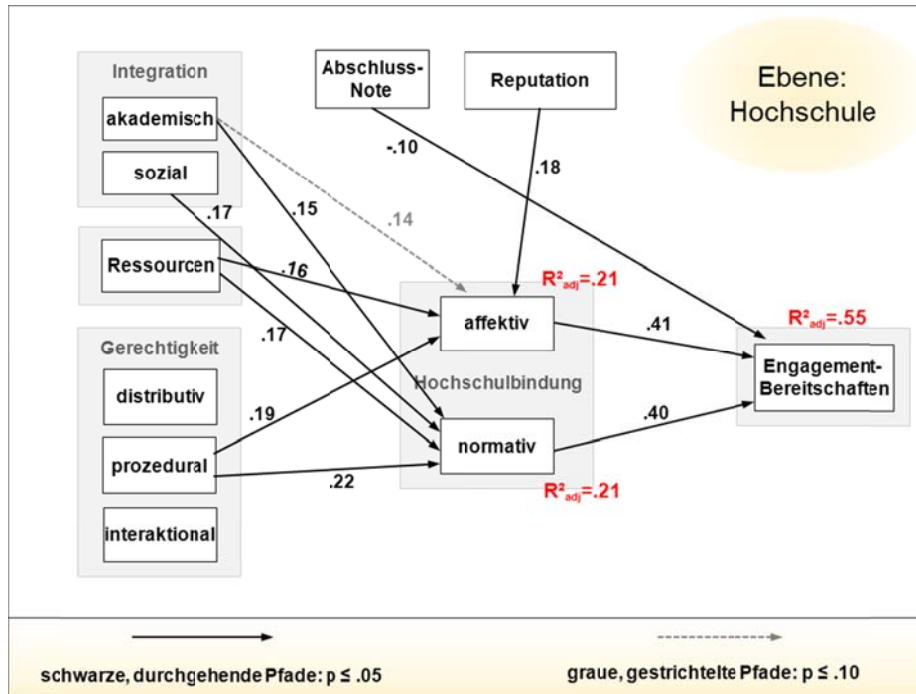
<sup>71</sup> zur Überprüfung wurden zwecks Kollinearitätsdiagnostik testweise auch übliche multiple Regressionen durchgeführt, die mit Konditionsindizes  $\leq 19$  auf nur mäßige Kollinearität hinweisen bei unproblematischen Tolreanz- und VIF-Werten



Modellprüfung mit Subindizes für konkrete einzelne Engagement-Bereitschaften enthalten, sind Anhang D (Hochschulebene) bzw. Anhang E (Fachebene) zu entnehmen, auf den hiermit verwiesen wird.

### 10.5.3. Gesamtmodell der fokalen Ebene Hochschule

Auf Hochschulebene lassen sich insgesamt 55 Prozent der Varianz der *Engagement-Bereitschaften von Alumni* durch die Modellvariablen aufklären ( $F[15; 208] = 19.32; p < .01$ ) (vgl. Tabelle 42). Abbildung 10 zeigt die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. Der stärkste Prädiktor für Alumni-Engagement im Modellkontext ist affektive Hochschulbindung ( $b = .41; SE = .07; p < .01$ ), allerdings fast genau gleichauf mit normativer Hochschulbindung ( $b = .40; SE = .07; p < .01$ ). Je stärker sich Alumni ihrer Hochschule gegenüber verbunden fühlen, und je stärker sie sich ihr gegenüber verpflichtet fühlen, desto eher sind sie bereit, sich für sie zu engagieren. Dass normativer Hochschulbindung im Kontext der anderen Variablen eine derart hohe Bedeutung zukommt, überrascht ein wenig, da bislang nur ein empirisches Ergebnis vorlag, dass deren Einfluss auf Spendenbereitschaften zugunsten der Alma Mater belegte (vgl. Diamond & Kashyap, 1997), allerdings ohne gleichzeitig die affektive Bindung zur Alma Mater zu berücksichtigen. Es überrascht auch der signifikante negative Koeffizient für die Abschlussnote ( $c' = -.10; SE = .07; p < .05$ ), die für die Analysen derart kodiert wurde, dass höhere Werte auf bessere Noten hinweisen. Hier scheint ein Suppressionseffekt vorzuliegen, da die Abschlussnote bivariat signifikant positiv mit affektiver Hochschulbindung korreliert. Anders als in den Befunden von Langer et al. (2001) findet sich kein direkter Effekt der hochschuleitig zur Verfügung gestellten Ressourcen ( $c' = .05; SE = .06; p = .38$ ).



**Abbildung 10: Gesamtmodell zur Vorhersage der Engagement-Bereitschaften von Alumni (Hochschulebene)**

**Tabelle 42: Regression des Kriteriums Engagement-Bereitschaften auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells (Hochschulebene)**

	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>adj</sub>	<i>F</i>	<i>df</i> <sub>1</sub>	<i>df</i> <sub>2</sub>	<i>p</i>
<b>Modell</b>	.76	.58	.55	19.32	15	208	.00
<b>Variable</b>	<i>Coeff.</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>			
Affektive Hochschulbindung	0.41	.07	6.23	.00			
Normative Hochschulbindung	0.40	.07	6.12	.00			
Distributive Gerechtigkeit	0.01	.07	0.19	.85			
Prozedurale Gerechtigkeit	0.04	.07	0.54	.59			
Interaktionale Gerechtigkeit	-0.06	.07	-0.93	.35			
Akademische Integration	0.09	.05	1.59	.11			
Soziale Integration	-0.09	.06	-1.41	.16			
Reputation	0.03	.06	0.49	.63			
Ressourcen	0.05	.06	0.88	.38			
PG * Akademische Integration	0.01	.05	0.16	.88			
PG * DG	0.05	.05	1.17	.24			
Alter	0.05	.05	0.98	.33			
Note	-0.10	.05	-2.07	.04			
Organizational Tenure	-0.04	.05	-0.71	.48			
Geschlecht	0.16	.11	1.61	.11			

Anmerkung: *Coeff.* = geschätzter Koeffizient; *SE* = Standardfehler

Betrachtet man die Regression der Mediatoren auf den Prädiktoren- und Kovariatenansatz, so zeigt sich bei der Vorhersage *affektiver Hochschulbindung* ein bedeutsamer Pfadkoeffizient für prozedurale Gerechtigkeit ( $a = .19$ ;  $SE = .09$ ;  $p < .05$ ): Je höher die wahrgenommene Verfahrensgerechtigkeit an der Hochschule während der Studienzeit, desto stärker fühlen sich Alumni ihr später verbunden. Darüber hinaus spielen insbesondere Reputation ( $a = .18$ ;  $SE = .07$ ;  $p < .01$ ), sowie die Ressourcenurteile ( $a = .16$ ;  $SE = .08$ ;  $p < .05$ ) eine Rolle als Prädiktoren. Ein höheres Maß an Verbundenheit wird also nicht nur durch ein höheres Ausmaß und Qualität der zur Verfügung gestellten Ressourcen bedingt, sondern nimmt auch zu, wenn zu Studienzeiten ein guter Ruf der Hochschule angenommen wurde. Tendenziell signifikant wird zudem akademische Integration ( $a = .14$ ;  $SE = .07$ ;  $p < .10$ ). Insgesamt können 21% der Varianz des Mediators der affektiven Hochschulbindung durch die anderen Modellvariablen erklärt werden (vgl. Tabelle 43).

**Tabelle 43: Regression des Mediators affektive Hochschulbindung auf die Prädiktoren und Kovariaten des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Engagement-Bereitschaften (Hochschulebene)**

	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>adj</sub>	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>p</i>
<b>Modell</b>	.50	.25	.21	5.50	13	210	.00
<b>Variable</b>				<i>Coeff.</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Distributive Gerechtigkeit				.08	.10	0.82	.41
Prozedurale Gerechtigkeit				.19	.09	2.14	.03
Interaktionale Gerechtigkeit				.03	.08	0.32	.75
Akademische Integration				.14	.07	1.95	.05
Soziale Integration				.09	.08	1.09	.28
Reputation				.18	.07	2.65	.01
Ressourcen				.16	.08	2.07	.04
PG * Akademische Integration				.03	.06	0.49	.63
PG * DG				-.02	.06	-0.32	.75
Alter				-.10	.06	-1.59	.11
Note				.01	.06	0.13	.90
Organizational Tenure				.06	.06	1.00	.32
Geschlecht				-.02	.14	-0.11	.91

*Anmerkung. Coeff. = geschätzter Koeffizient; SE = Standardfehler; PG\*DG = Interaktionsterm prozeduraler und Interaktionaler Gerechtigkeit; PG\*Akademische Interaktion = Interaktionsterm prozeduraler Gerechtigkeit und akademischer Integration*

*Normative Hochschulbindung* wird am stärksten durch die Wahrnehmung prozeduraler Gerechtigkeit beeinflusst ( $a = .22$ ;  $SE = .09$ ;  $p < .05$ ). Die Realisierung fairer Verfahren wirkt sich demzufolge auch positiv auf ein Verpflichtungsgefühl gegenüber der Alma Mater aus. Auch die Ressourcen-Urteile spielen eine bedeutsame Rolle ( $a = .17$ ;  $SE = .08$ ;  $p < .05$ ). Dazu wurde zwar keine Hypothese aufgestellt, aber das Ergebnis scheint theoretisch plausibel: Aus austauschtheoretischer Sicht könnte ein hohes Ausmaß an zur Verfügung gestellten Ressourcen die Reziprozitätsnorm aktivieren, die für das normative Commitment zur Organisation eine bedeutsame Rolle spielt (Allen & Meyer, 1990). Weiterhin spielen für das Verpflichtungsgefühl gegenüber der Hochschule sowohl die akademische ( $a = .15$ ;  $SE = .07$ ;  $p < .05$ ), als auch die soziale Integration ( $a = .17$ ;  $SE = .08$ ;  $p < .05$ ) eine Rolle: Je stärker die Studierenden ins Hochschulleben integriert waren, desto eher fühlen sie sich als Alumni der Hochschule gegenüber verpflichtet. Auf Hochschulebene werden insgesamt 21% der Varianz normativer Hochschulbindung durch die Modellvariablen aufgeklärt (vgl. Tabelle 44).

**Tabelle 44: Regression des Mediators normative Hochschulbindung auf die Prädiktoren und Kovariaten des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Engagement-Bereitschaften (Hochschulebene)**

	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>adj</sub>	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>p</i>
<b>Modell</b>	.51	.26	.21	5.56	13	210	.00
<b>Variable</b>				<i>Coeff.</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Distributive Gerechtigkeit				.07	.10	0.73	.47
Prozedurale Gerechtigkeit				.22	.09	2.40	.02
Interaktionale Gerechtigkeit				.03	.09	0.39	.70
Akademische Integration				.15	.07	2.18	.03
Soziale Integration				.17	.08	2.07	.04
Reputation				-.01	.07	-0.11	.92
Ressourcen				.17	.08	2.17	.03
PG * Akademische Integration				.07	.06	1.12	.26
PG * DG				.03	.06	0.42	.67
Alter				.02	.06	0.35	.73
Note				-.03	.07	-0.47	.64
Organizational Tenure				.08	.07	1.18	.24
Geschlecht				-.20	.14	-1.42	.16

*Anmerkung. Coeff.* = geschätzter Koeffizient; *SE* = Standardfehler; *PG\*DG* = Interaktionsterm prozeduraler und Interaktionaler Gerechtigkeit; *PG\*Akademische Interaktion* = Interaktionsterm prozeduraler Gerechtigkeit und akademischer Integration

Wenn das im Bootstrap-Verfahren ermittelte, auf der festgelegten Irrtumswahrscheinlichkeit von  $\alpha = .05$  beruhende Konfidenzintervall um den indirekten Effekt (Produkt der beiden Pfadkoeffizienten des medierten Weges zwischen Prädiktor und Mediator bzw. Mediator und Kriterium) nicht den Wert Null mit einschließt, ist dieser signifikant. Im vorliegenden Modell sind dabei indirekte Effekte simultan über beide Mediatoren möglich. Ein solcher Fall ist auf Hochschulebene bei prozeduraler Gerechtigkeit gegeben: Ein signifikanter indirekter Effekt liegt für diese mit  $ab = .08$  ( $SE = .04$ ) sowohl über affektive Hochschulbindung, als auch mit  $ab = .09$  ( $SE = .04$ ) über normative Hochschulbindung als Mediator vor (vgl. Tabellen 45 und 46). Damit lassen sich Hypothesen 6 und 7 für die prozedurale Gerechtigkeitsdimension auf der Hochschulebene auch im Kontext der weiteren relevanten Variablen bestätigen. Ein weiterer indirekter Effekt auf Engagement-Bereitschaft über affektive Hochschulbindung liegt für Reputation vor, mit  $ab = .08$  ( $SE = .03$ ).

**Tabelle 45: Indirekte Effekte der Prädiktoren zur Vorhersage von Engagement-Bereitschaften über den Mediator affektive Hochschulbindung (Hochschulebene)**

Variable	Effect	SE(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	.03	.04	-.0396	.1192
Prozedurale Gerechtigkeit	.08	.04	.0016	.1642
Interaktionale Gerechtigkeit	.01	.04	-.0587	.0891
Akademische Integration	.06	.04	-.0073	.1294
Soziale Integration	.04	.03	-.0270	.1088
Reputation	.08	.03	.0166	.1461
Ressourcen	.07	.04	-.0068	.1320
PG * Akademische Integration	.01	.03	-.0378	.0804
PG * DG	-.01	.03	-.0636	.0373

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval;  $\alpha = .05$ ; PG\*DG = Interaktionsterm prozeduraler und Interaktionaler Gerechtigkeit; PG\*Akademische Interaktion = Interaktionsterm prozeduraler Gerechtigkeit und akademischer Integration

Der Einfluss von Ressourcen auf Engagementbereitschaften wird in der vorliegenden Untersuchung nicht, wie bei Langer et al. (2001) über affektive, sondern vielmehr über normative Hochschulbindung mediiert ( $ab = .07$ ;  $SE = .03$ ). Signifikante indirekte Effekte über normative Hochschulbindung (vgl. Tabelle 46) liegen zudem für akademische ( $ab = .06$ ;  $SE = .03$ ) und für soziale Integration vor ( $ab = .07$ ;  $SE = .03$ ).

**Tabelle 46: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Engagement-Bereitschaften von Alumni über den Mediator normative Hochschulbindung (Hochschulebene)**

Variable	Effect	SE(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	.03	.04	-.0409	.1040
Prozedurale Gerechtigkeit	.09	.04	.0090	.1777
Interaktionale Gerechtigkeit	.01	.04	-.0616	.0891
Akademische Integration	.06	.03	.0097	.1233
Soziale Integration	.07	.03	.0036	.1341
Reputation	-.00	.03	-.0564	.0571
Ressourcen	.07	.03	.0001	.1337
PG * Akademische Integration	.03	.03	-.0247	.0754
PG * DG	.01	.02	-.0357	.0509

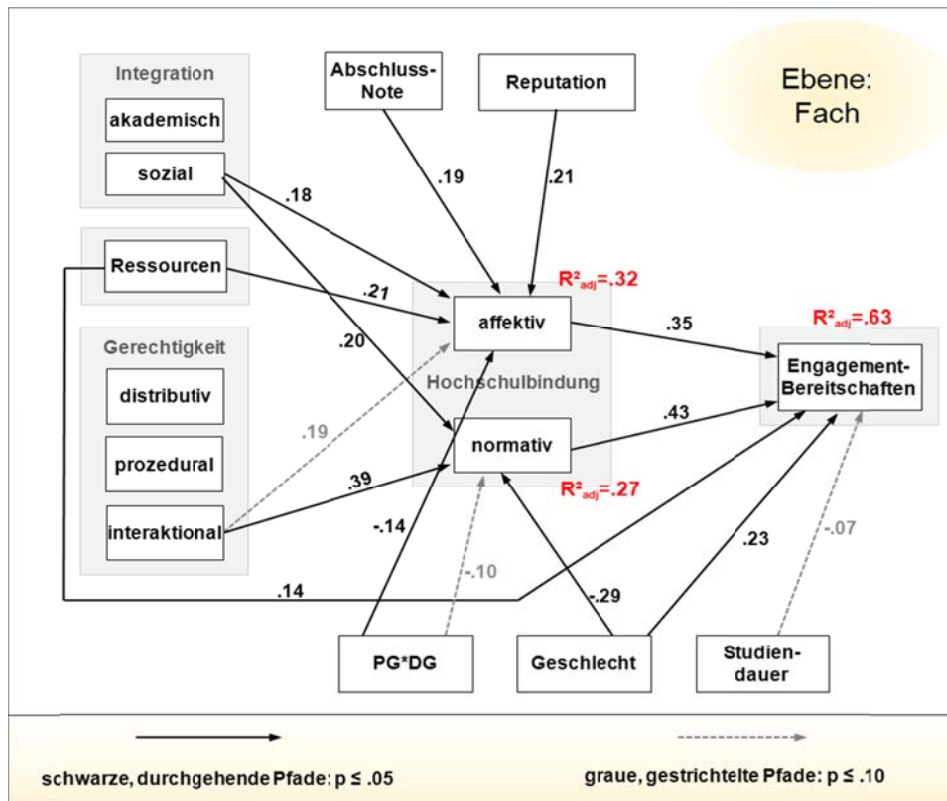
Anmerkung: SE = Standardfehler, Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval;  $\alpha = .05$ ; PG\*DG = Interaktionsterm prozeduraler und Interaktionaler Gerechtigkeit; PG\*Akademische Interaktion = Interaktionsterm prozeduraler Gerechtigkeit und akademischer Integration

#### 10.5.4. Gesamtmodell der fokalen Ebene des Faches

Auf *Fachebene* lassen sich fast zwei Drittel der Varianz des Kriteriums der *Engagement-Bereitschaften von Alumni* durch die Modellvariablen aufklären ( $R^2_{\text{korrr.}} = .63$ ;  $F[14; 209] = 27.75$ ;  $p < .01$ ). Abbildung 11 zeigt die Ergebnisse im Überblick.

Die stärksten Zusammenhänge (vgl. Tabelle 47) finden sich wieder für die beiden proximalen Prädiktoren der Hochschulbindung, wobei normative Hochschulbindung ( $b = .43$ ;  $SE = .06$ ;  $p < .01$ ) auf Fachebene einen relativ größeren Pfadkoeffizienten aufweist als affektive Hochschulbindung ( $b = .35$ ;  $SE = .07$ ;  $p < .01$ ). Auch auf Fachebene gilt also zunächst, dass je stärker sich Alumni ihrer Hochschule verpflichtet und verbunden fühlen, desto eher sind sie bereit, sich zu deren Gunsten zu engagieren. Anders als auf Hochschulebene findet sich auf der Ebene des Faches, übereinstimmend mit dem Ergebnis von Langer et al. (2001), auch ein direkter Effekt der Ressourcen-Urteile auf die Engagement-Bereitschaften ( $c' = .14$ ;  $SE = .07$ ;  $p < .05$ ). Tendenziell signifikant wird zudem der direkte Effekt der Zeit, welche die Alumni an ihrer Alma Mater verbracht haben in dem Sinne, dass eine höhere Semesterzahl mit geringerer Engagement-Bereitschaft einhergeht ( $c' = -.04$ ;  $SE = .07$ ;  $p = .10$ ). Es gibt zwar auch eine sehr schwach negative, aber nicht signifikante bivariate Korrelation ( $r = -.03$ ;  $p = .60$ ) zwischen den beiden Variablen, so dass der Effekt auf die Kontrolle von Störvariablen der bivariaten Beziehung zurückgehen könnte, aber nur mit Vorsicht interpretiert werden sollte. Möglich wäre, dass mit zunehmender Studiendauer mit

Frustration einhergehende erhöhte Studienbemühungen verbunden sind, die zum Eindruck führen, „schon genug für die Uni getan“ zu haben.



**Abbildung 11: Gesamtmodell zur Vorhersage der Engagement-Bereitschaften von Alumni (Hochschulebene)**

Der signifikante positive Koeffizient des Geschlechts ( $c' = .23$ ;  $SE = .09$ ;  $p < .05$ ) hingegen überrascht insofern, als dass sich die Richtung der bivariaten Korrelation ( $r = -.07$ ;  $p = .18$ ) umdreht. Hier wäre eher an einen Suppressionseffekt, insbesondere in Zusammenhang mit der Kontrolle des Mediators der normativen Hochschulbindung zu denken: Ein Vergleich der Korrelation nullter Ordnung von Geschlecht und Engagement-Bereitschaft ( $r = -.07$ ;  $p = .18$ ) mit der Semi-Partialkorrelation von Geschlecht und den Regressionsresiduen der vom Einfluss normativer Hochschulbindung bereinigten Engagementbereitschaften ( $r_{x(y.z)} = .14$ ;  $p = .03$ ) zeigt eine Umkehr der Richtung des Zusammenhangs, der dann signifikant wird. Mit anderen Worten, kontrolliert man nach demjenigen Einfluss auf Engagement-Bereitschaften von Alumni, der auf ein Gefühl der Verpflichtung gegenüber der Alma

Mater zurückzuführen ist, neigen besonders weibliche Alumni zu einer höheren Engagement-Bereitschaft.

**Tabelle 47: Regression des Kriteriums Engagement-Bereitschaften auf alle prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells (Fachebene)**

	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>adj</sub>	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>p</i>
<b>Modell</b>	.81	.65	.63	27.75	14	209	.00
<b>Variable</b>				<i>Coeff.</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Affektive Hochschulbindung				0.35	.07	5.32	.00
Normative Hochschulbindung				0.43	.06	6.91	.00
Distributive Gerechtigkeit				0.07	.07	0.99	.33
Prozedurale Gerechtigkeit				-0.03	.07	-0.04	.98
Interaktionale Gerechtigkeit				-0.02	.08	-0.29	.77
PG * DG				0.02	.04	0.53	.60
Akademische Integration				0.01	.05	0.29	.77
Soziale Integration				-0.04	.06	-0.82	.41
Reputation				0.08	.05	1.42	.16
Ressourcen				0.14	.07	2.14	.03
Alter				0.03	.04	0.63	.53
Note				0.00	.05	-0.05	.93
Organizational Tenure				-0.07	.04	-1.66	.10
Geschlecht				0.23	.09	2.50	.01

*Anmerkung: SE = Standardfehler, Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05; PG\*DG = Interaktionsterm prozeduraler und Interaktionaler Gerechtigkeit*

Auf *Fachebene* wird *affektive Hochschulbindung* im Kontext der Modellvariablen (vgl. Tabelle 48) besonders durch die wahrgenommenen Ressourcen ( $a = .21$ ;  $SE = .09$ ;  $p < .05$ ), sowie die eingeschätzte Reputation des eigenen Fachs an der jeweiligen Hochschule ( $a = .21$ ;  $SE = .07$ ;  $p < .01$ ) beeinflusst. Zudem spielt die soziale Integration ( $a = .18$ ;  $SE = .07$ ;  $p < .05$ ) eine bedeutsame Rolle: Je stärker Studierende sozial integriert waren, desto eher fühlen sie sich als Alumni ihrer Hochschule verbunden. Eine höhere affektive Hochschulbindung findet sich zudem auch, je besser die eigene Abschlussnote ausfiel ( $a = .19$ ;  $SE = .06$ ;  $p < .01$ ).

Der postulierte Effekt wahrgenommener Gerechtigkeit auf affektive Hochschulbindung deutet sich für interaktionale Gerechtigkeit im multivariaten Kontext auf *Fachebene* nur tendenziell an ( $a = .19$ ;  $SE = .10$ ;  $p = .07$ ). Allerdings findet sich ein signifikanter Pfadkoeffizient für den Interaktionsterm zwischen prozeduraler und distributiver Gerechtigkeit ( $a = -.14$ ;  $SE = .05$ ;  $p < .05$ ). Das negative Vorzeichen ist



dabei so zu interpretieren, dass sich prozedurale Gerechtigkeit insbesondere dann auf die affektive Hochschulbindung auswirkt, wenn die distributive Gerechtigkeit als niedrig ausgeprägt erlebt wird.

**Tabelle 48: Regression des Mediators affektive Hochschulbindung auf die Prädiktoren und Kovariaten des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Engagement-Bereitschaften (Fachebene)**

	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>adj</sub>	<i>F</i>	<i>df</i> 1	<i>df</i> 2	<i>p</i>
<b>Modell</b>	.60	.35	.32	9.61	12	211	.00
<b>Variable</b>				<i>Coeff.</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Distributive Gerechtigkeit				-.08	.09	-0.85	.39
Prozedurale Gerechtigkeit				.04	.09	0.50	.62
Interaktionale Gerechtigkeit				.19	.10	1.83	.07
PG * DG				-.14	.05	-2.67	.01
Akademische Integration				-.03	.07	-0.42	.67
Soziale Integration				.18	.07	2.39	.02
Reputation				.21	.07	2.97	.00
Ressourcen				.21	.09	2.37	.02
Alter				-.08	.06	-1.47	.14
Note				.19	.06	3.16	.00
Organizational Tenure				.05	.06	0.84	.40
Geschlecht				-.08	.12	-0.61	.54

Anmerkung: *SE* = Standardfehler, Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; *LLCI* = Lower Level Confidence Interval; *ULCI* = Upper Level Confidence Interval;  $\alpha = .05$ ; PG\*DG = Interaktionsterm prozeduraler und Interaktionaler Gerechtigkeit

Für die *normative Hochschulbindung* zur Ebene des Faches spielt insbesondere interaktionale Gerechtigkeit eine große Rolle ( $\alpha = .39$ ;  $SE = .11$ ;  $p < .01$ ): Je fairer sich die Befragten zur Studienzeit durch Angehörige der Fachebene behandelt fühlten, desto stärker fühlen sie sich als spätere Alumni dem Fach gegenüber verpflichtet. Tendenziell signifikant wird auch wieder der Interaktionsterm prozeduraler und distributiver Gerechtigkeit ( $\alpha = -.10$ ;  $SE = .06$ ;  $p < .10$ ) derart, dass prozedurale Gerechtigkeit sich insbesondere bei Wahrnehmung niedriger distributiver Gerechtigkeit positiv auf das Verpflichtungsgefühl von Alumni gegenüber dem eigenen Fach an der Alma Mater auswirkt. Zu höherer normativer Hochschulbindung trägt zudem die soziale Integration während der Studienzeit bei ( $\alpha = .20$ ;  $SE = .08$ ;  $p < .05$ ). Übereinstimmend mit den Ergebnissen des Mittelwertsvergleiches findet sich für das Geschlecht ein signifikanter Pfadkoeffizient ( $\alpha = -.29$ ;  $SE = .13$ ;  $p < .05$ ) derart, dass männliche Alumni eine höhere normative Bindung angeben als weibliche Alumni (vgl. Tabelle 49).

**Tabelle 49: Regression des Mediators normative Hochschulbindung auf die Prädiktoren und Kovariaten des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Engagement-Bereitschaften (Fachebene)**

	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>adj</sub>	<i>F</i>	<i>df</i> <sub>1</sub>	<i>df</i> <sub>2</sub>	<i>p</i>
<b>Modell</b>	.55	.31	.27	7.80	12	211	.00
<b>Variable</b>				<i>Coeff.</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Distributive Gerechtigkeit				-0.03	.10	-0.29	.77
Prozedurale Gerechtigkeit				0.00	.09	0.03	.98
Interaktionale Gerechtigkeit				0.39	.11	3.57	.00
PG * DG				-0.10	.06	-1.69	.09
Akademische Integration				0.03	.07	0.45	.66
Soziale Integration				0.20	.08	2.59	.01
Reputation				-0.00	.07	-0.03	.98
Ressourcen				0.11	.09	1.13	.26
Alter				-0.03	.06	-0.50	.62
Note				0.10	.07	1.49	.14
Organizational Tenure				0.07	.06	1.10	.27
Geschlecht				-0.29	.13	-2.24	.03

Anmerkung: *SE* = Standardfehler, Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; *LLCI* = Lower Level Confidence Interval; *ULCI* = Upper Level Confidence Interval; *alpha* = .05; *PG\*DG* = Interaktionsterm prozeduraler und Interaktionaler Gerechtigkeit

Was die postulierte Mediation der Effekte von Gerechtigkeitswahrnehmungen auf Engagement-Bereitschaften betrifft, so findet sich zunächst über den Mediator der *affektiven Hochschulbindung* ein signifikanter indirekter Effekt der hochschulseitig zur Verfügung gestellten Ressourcen ( $ab = .07$ ;  $SE = .03$ ). Soziale Integration wirkt sich ausschließlich indirekt auf Alumni-Engagement zugunsten des Faches aus ( $ab = .06$ ;  $SE = .03$ ): Eine stärkere Integration führt zu einer höheren affektiven Hochschulbindung, und darüber zu einer höheren Bereitschaft, sich zugunsten des eigenen Faches an der Alma Mater zu engagieren. Ein auf gleiche Weise medierter indirekter Effekt findet sich auch für Reputation ( $ab = .07$ ;  $SE = .03$ ) (vgl. Tabelle 50).

**Tabelle 50: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Engagement-Bereitschaften über den Mediator Affektive Hochschulbindung (Fachebene)**

Variable	Effect	SE(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	-.03	.04	-.1085	.0360
Prozedurale Gerechtigkeit	.02	.04	-.0528	.0872
Interaktionale Gerechtigkeit	.07	.04	-.0149	.1571
PG * DG	-.05	.02	-.0963	-.0122
Akademische Integration	-.01	.03	-.0670	.0454
Soziale Integration	.06	.03	.0114	.1177
Reputation	.07	.03	.0152	.1355
Ressourcen	.07	.03	.0124	.1542

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05; PG \* DG = Interaktionsterm prozeduraler und distributiver Gerechtigkeit

Als Mediator spielt *normative Hochschulbindung* insbesondere für interaktionale Gerechtigkeit eine Rolle. Während sich für diese kein direkter Effekt auf Alumni-Engagement zeigte, existiert ein deutlicher indirekter Effekt ( $ab = .17$ ;  $SE = .06$ ) interaktionaler Gerechtigkeit: Je fairer Studierende sich behandelt fühlten, desto höher wird dadurch ihr Verpflichtungsgefühl gegenüber dem eigenen Fach an der Alma Mater als Alumni, und desto stärker engagieren sie sich zu dessen Gunsten. Auch die soziale Integration zur Studienzeit wirkt sich über einen signifikanten indirekten Effekt ( $ab = .09$ ;  $SE = .04$ ) auf das spätere Alumni-Engagement zugunsten des Faches aus (vgl. Tabelle 51).

**Tabelle 51: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Engagement-Bereitschaften über den Mediator normative Hochschulbindung (Fachebene)**

Variable	Effect	SE(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	-.01	.05	-.1216	.0708
Prozedurale Gerechtigkeit	.00	.05	-.0789	.0909
Interaktionale Gerechtigkeit	.17	.06	.0698	.2990
PG * DG	-.04	.03	-.1113	.0034
Akademische Integration	.01	.03	-.0535	.0773
Soziale Integration	.09	.04	.0248	.1497
Reputation	-.00	.03	-.0621	.0628
Ressourcen	.05	.04	-.0316	.1371

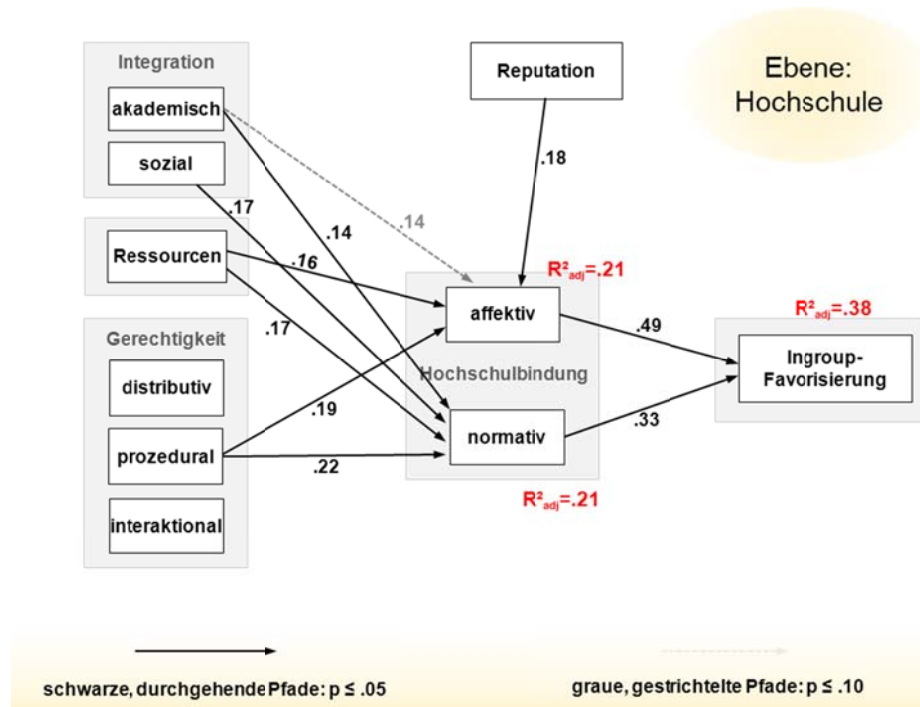
Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05; PG \* DG = Interaktionsterm prozeduraler und distributiver Gerechtigkeit

### 10.5.5. Einzelne Phänomenbereiche von Alumni-Engagement

Die bisherigen Analysen des Gesamtmodells bezogen sich auf das Kriterium eines breiteren Gesamtmaßes für Engagement-Bereitschaften, um angesichts der potenziellen Vielfalt, über welche diese realisiert werden können, eine möglichst hohe Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten. Dazu wurden im Gesamtmaß relativ heterogene Phänomene aggregiert. Die entsprechenden Items lassen sich anhand konzeptueller Überlegungen und der in Kapitel 9.6. beschriebenen dimensionalen Überprüfung allerdings auch zu homogeneren Subindizes von zwei bis drei Items aggregieren, die ein differenzierteres Bild über die Auswirkungen der organisationalen Bedingungen an der Hochschule während der Studienzeit auf das spätere Alumni-Engagement liefern können. Folgend wird daher das Gesamtmodell für die Hochschul- und die Fachebene hinsichtlich einzelner Subindizes als Kriterium überprüft. Auf eine ausführliche tabellarische Darstellung der Ergebnisse wird aus Platzgründen im Fließtext zugunsten einer grafischen Ergebnisdarstellung verzichtet. Die Regressionen der Mediatoren affektiver und normativer Hochschulbindung auf die Prädiktoren und Kovariaten der Hochschul- bzw. Fachebene ist mit den Darstellungen aus Tabellen 43 und 44 (Hochschulebene) bzw. Tabellen 48 und 49 (Fachebene) identisch, auf die hiermit verwiesen wird. Einzig das Kriterium wird in den folgenden Analysen jeweils anders konkretisiert. Details zur Überprüfung aller direkten und indirekten Pfade der einzelnen Kriterien finden sich in tabellarischer Form in Anhang D (Hochschulebene) bzw. Anhang E (Fachebene).

#### 10.5.5.1. Engagement-Bereitschaften auf fokaler Ebene der Hochschule

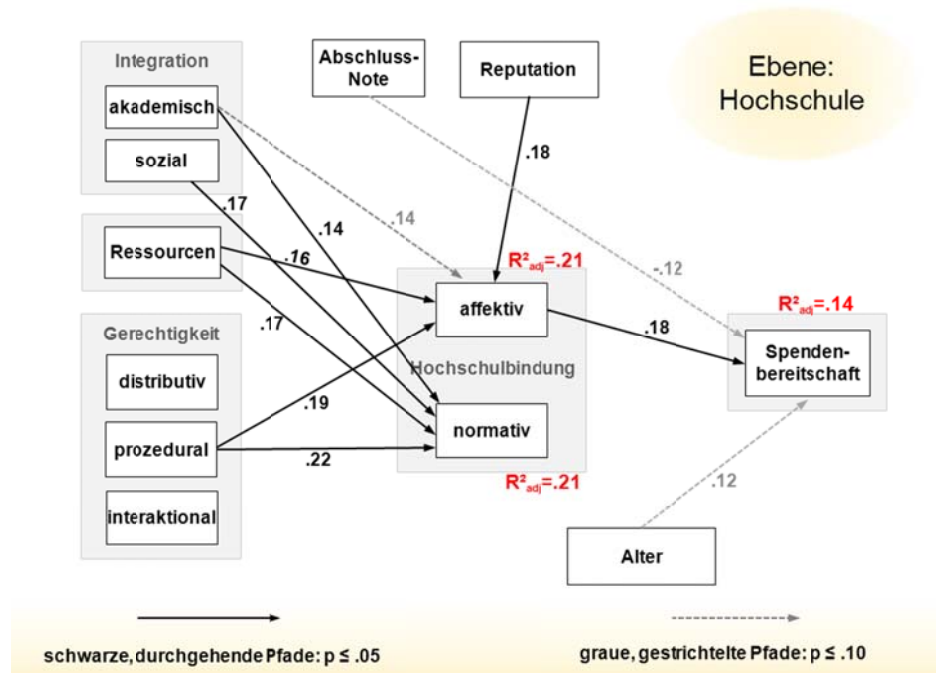
Die Varianz des Kriteriums der **Ingroup-Favorisierung** lässt sich auf Hochschulebene zu 38% durch die Modellvariablen aufklären ( $R^2_{\text{kor.}} = .38$ ;  $F[15;208] = 10.21$ ;  $p < .01$ ). Ein direkter Effekt (vgl. Abbildung 12) findet sich dabei ausschließlich für die proximalen Prädiktoren der affektiven ( $b = .49$ ;  $SE = .09$ ;  $p < .01$ ) und der normativen Hochschulbindung ( $b = .33$ ;  $SE = .09$ ;  $p < .01$ ).



**Abbildung 12: Vorhersage von Ingroup-Favorisierung durch das Gesamtmodell (Hochschulebene)**

Unter den Gerechtigkeitsdimensionen spielt für die Frage, inwieweit Alumni ihre Alma Mater bzw. die dort Studierenden gegenüber anderen Hochschulen bevorzugen würden, die erlebte prozedurale Gerechtigkeit die bedeutsamste Rolle: Diese übt einen indirekten Einfluss sowohl über affektive ( $ab = .09$ ;  $SE = .05$ ), als auch über normative Hochschulbindung ( $ab = .07$ ;  $SE = .04$ ) aus. Ein indirekter, über affektive Hochschulbindung medierter Effekt findet sich ferner für Reputation ( $ab = .09$ ;  $SE = .04$ ) und die Ressourcen-Urteile ( $ab = .08$ ;  $SE = .04$ ). Normative Hochschulbindung mediiert weiterhin indirekte Effekte von akademischer Integration ( $ab = .05$ ;  $SE = .03$ ), sozialer Integration ( $ab = .06$ ;  $SE = .03$ ), sowie von Ressourcen-Urteilen ( $ab = .06$ ;  $SE = .03$ ).

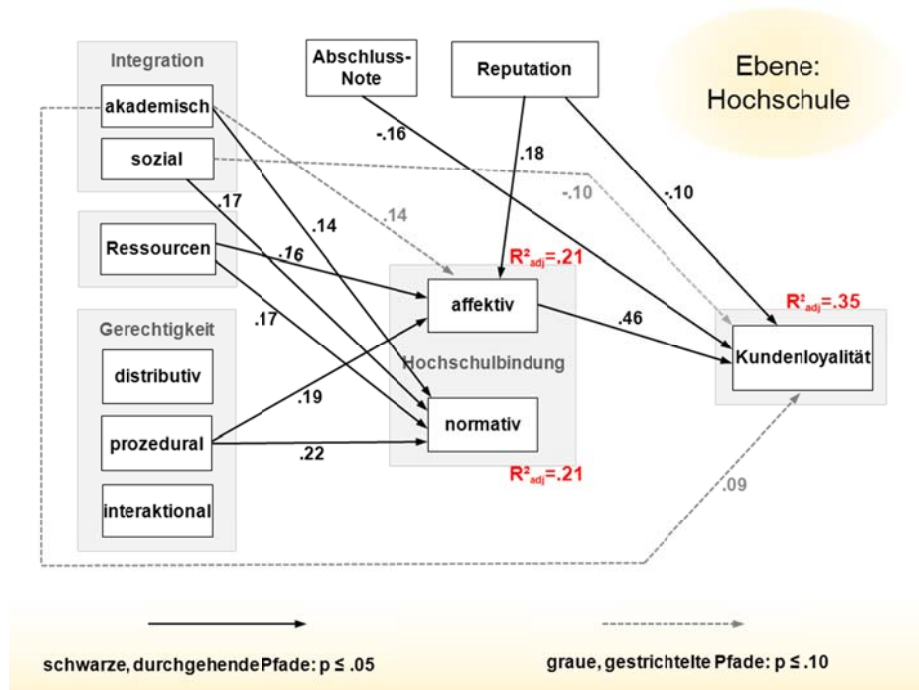
Die **Spendenbereitschaft** zugunsten der Alma Mater (siehe Abbildung 13) lässt sich zu 14% durch die beteiligten Modellvariablen aufklären ( $R^2_{\text{korr.}} = .14$ ;  $F [15; 208] = 3.33$ ;  $p < .01$ ). Ein signifikanter direkter Pfad findet sich hier nur für affektive Hochschulbindung ( $b = .18$ ;  $SE = .09$ ;  $p < .05$ ). Zumindest tendenziell signifikant werden noch die direkten Pfade für das Alter der Absolventen ( $c' = .12$ ;  $SE = .09$ ;  $p = .07$ ), sowie deren Abschlussnote ( $c' = -.12$ ;  $SE = .09$ ;  $p = .07$ ). Mit den zwar nicht signifikanten, aber von der Zusammenhangsrichtung übereinstimmenden bivariaten Korrelationen zwischen dem Item zur Spendenbereitschaft und dem Alter ( $r = .06$ ;  $p = .35$ ) bzw. der erhaltenen Note (höhere Werte = bessere Note;  $r = -.07$ ;  $p = .19$ ) besteht ein Zusammenhang derart, dass eine größere Spendenbereitschaft tendenziell eher mit zunehmendem Alter, sowie mit schlechteren Noten einhergeht.



**Abbildung 13: Vorhersage von Spendenbereitschaft durch das Gesamtmodell (Hochschulebene)**

Es zeigen sich keine signifikanten indirekten Effekte, allerdings umfasst die untere Grenze der Konfidenzintervalle der über affektive Hochschulbindung medierte indirekten Effekte von prozeduraler Gerechtigkeit ( $ab = .04$ ;  $SE = .02$ ), akademischer Ingegration ( $ab = .03$ ;  $SE = .02$ ), Reputation ( $ab = .03$ ;  $SE = .02$ ) und Ressourcen ( $ab = .03$ ;  $SE = .02$ ) nur knapp den Wert Null ( $-.0046 < LLCI_{ab} < -.0026$ ;  $\alpha = .05$ ).

Die Varianz des Kriteriums **Kundenloyalität** gegenüber der Alma Mater wird für die Hochschulebene zu 35% durch die Modellvariablen aufgeklärt ( $R^2_{\text{kor.}} = .35$ ;  $F[15; 208] = 8.91$ ;  $p < .01$ ). Neben affektiver Hochschulbindung ( $b = .46$ ;  $SE = .06$ ;  $p < .01$ ) wirkt sich auch die wahrgenommene Reputation der Hochschule ( $c' = -.10$ ;  $SE = .05$ ;  $p < .05$ ) direkt auf die Kundenloyalität aus: Je höher die Reputation der Hochschule eingeschätzt wird, desto eher neigen Alumni zur Loyalität in Form von Weiterempfehlung und Wiederwahlbereitschaften für kostenpflichtige postgraduierte Fortbildungen an der Alma Mater. Auch die Note spielt eine direkte Rolle ( $c' = .16$ ;  $SE = .05$ ;  $p < .01$ ): Je besser die Note der Alumni, desto höher die Kundenloyalität. Direkte Effekte deuten sich zudem für soziale Integration ( $c' = .10$ ;  $SE = .06$ ;  $p = .09$ ) und akademische Integration ( $c' = .09$ ;  $SE = .05$ ;  $p = .07$ ) derart an, dass eine höhere Integration zu einer größeren Kundenloyalität führt (siehe Abbildung 14).



**Abbildung 14: Vorhersage von Kundenloyalität durch das Gesamtmodell (Hochschulebene)**

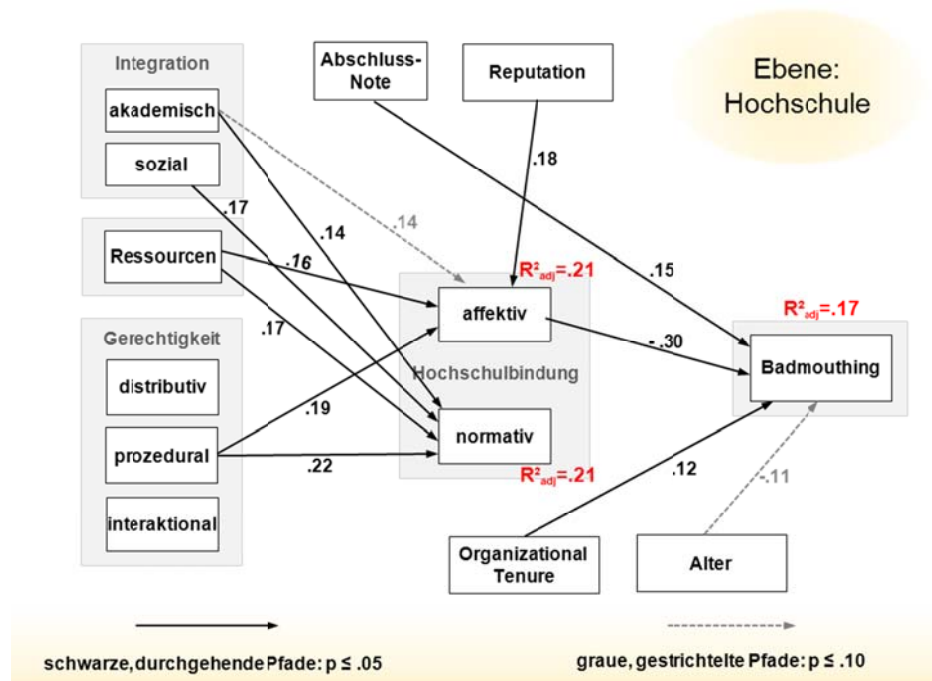
Wieder spielt im Kontext der Modellvariablen die prozedurale Gerechtigkeitsdimension die bedeutsamste Rolle: Sie übt einen signifikanten indirekten, über affektive Hochschulbindung medierten Effekt ( $ab = .09$ ;  $SE = .04$ ) auf Kundenloyalität aus. Je höher die erlebte Verfahrensgerechtigkeit an der Hochschule, desto eher neigen Alumni, vermittelt über eine höhere affektive Bindung zur Alma Mater dazu, sich als „Kunden“ loyal zu verhalten. Reputation übt über den

direkten zusätzlich einen indirekten Effekt ( $ab = .08$ ;  $SE = .04$ ) über affektive Hochschulbindung aus. Obwohl normative Hochschulbindung eine signifikante moderate bivariate Korrelation ( $r = .36$ ;  $p < .01$ ) auch mit Kundenloyalität aufweist, scheint sie im Kontext der anderen Variablen keine bedeutsame Rolle mehr für deren Ausprägung zu spielen ( $ab = -.04$ ;  $SE = .06$ ). In Verbindung mit den indirekten und direkten Effekten von Reputation, sowie dem direkten Effekt der Abschlussnote auf Kundenloyalität in der Operationalisierung als Empfehlungs- und Wiederwahlbereitschaften könnte dies so zu deuten sein, dass hier weniger Aspekte der Reziprozität, als vielmehr instrumentelle Überlegungen und Möglichkeiten der Selbstaufwertung durch Assoziation mit einer prestigeträchtigen Institution im Vordergrund stehen.

Der Kundenloyalität gewissermaßen entgegen steht das **Badmouthing** als Schlechtreden der Hochschule in der Öffentlichkeit. Das entsprechende Item fragte dabei nach *tatsächlich realisiertem* Verhalten statt nach der Verhaltensbereitschaft. 17% der Varianz des Kriteriums Bad Mouthing lassen sich durch die Modellvariablen aufklären ( $R^2_{\text{korrr.}} = .17$ ;  $F[15; 207] = 3.98$ ;  $p < .01$ ). Unter den direkten Effekten hat vor allem affektive Hochschulbindung den höchsten signifikanten Einfluss ( $b = -.30$ ;  $SE = .08$ ;  $p < .01$ ): Je stärker sich Alumni der Alma Mater verbunden fühlen, desto weniger haben sie öffentlich schlecht über diese geredet. Affektive Hochschulbindung selbst wird auf Hochschulebene, absteigend nach Stärke des Einflusses, signifikant insbesondere durch prozedurale Gerechtigkeit, wahrgenommene Reputation, Ressourcen und akademische Integration beeinflusst (vgl. Abbildung 15). Allerdings zeigt sich für keinen dieser Prädiktoren ein signifikanter, über affektive Hochschulbindung medierter Effekt. Für normative Hochschulbindung bleiben nicht nur als potenzieller Mediator indirekte Effekte aus, sondern es deutet sich auch kein direkter Effekt normativer Hochschulbindung gegenüber der Alma Mater an, das Badmouthing inhibieren könnte ( $b = .01$ ;  $SE = .08$ ;  $p < .92$ ). Dafür lassen sich andere direkte Effekte auf Badmouthing identifizieren: Im Einklang mit der bivariaten Korrelation ( $r = .10$ ;  $p > .05$ ) berichten Alumni eher, öffentlich schlecht über ihre Hochschule geredet zu haben, wenn sie eine bessere Abschlussnote erhielten ( $c' = .15$ ;  $SE = .06$ ;  $p < .05$ ). Tendenziell signifikant wird zudem der Koeffizient des Alters der Alumni ( $c' = -.11$ ;  $SE = .06$ ;  $p = .60$ ) dergestalt, dass Alumni mit zunehmendem Alter weniger eigenes Badmouthing berichten. Schließlich deutete sich ein signifikanter Effekt von Organizational Tenure ( $c' = .12$ ;  $SE = .06$ ;  $p = .05$ ) dahingehend an, dass mit zunehmender Studiendauer eher schlecht über die Alma Mater geredet wurde. Auch

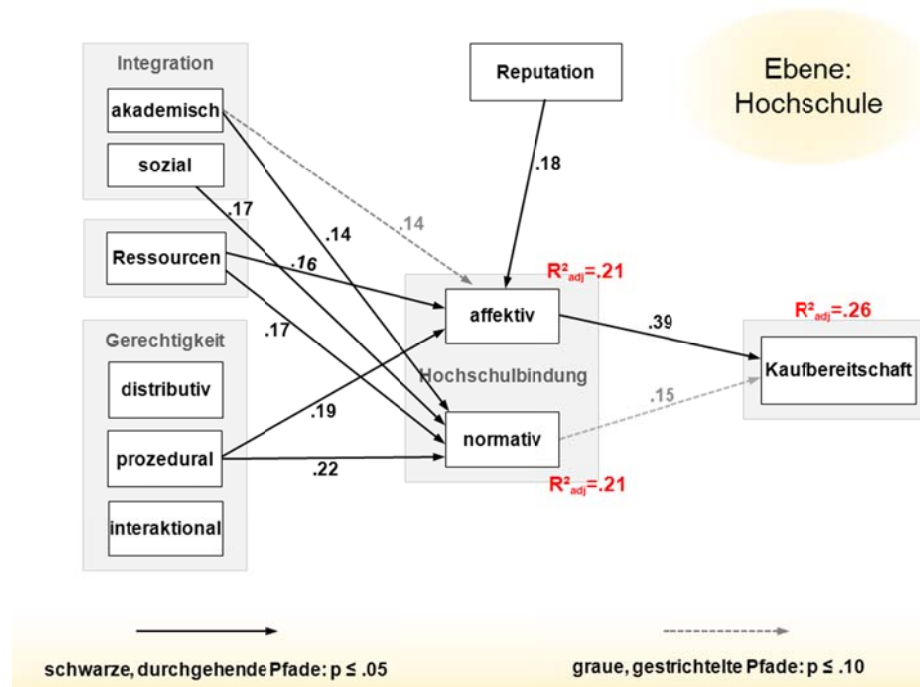


dies steht zumindest in Einklang mit der Zusammenhangsrichtung der nicht signifikanten bivariaten Korrelation ( $r = .09$ ;  $p = .19$ ) zwischen den beiden Variablen.



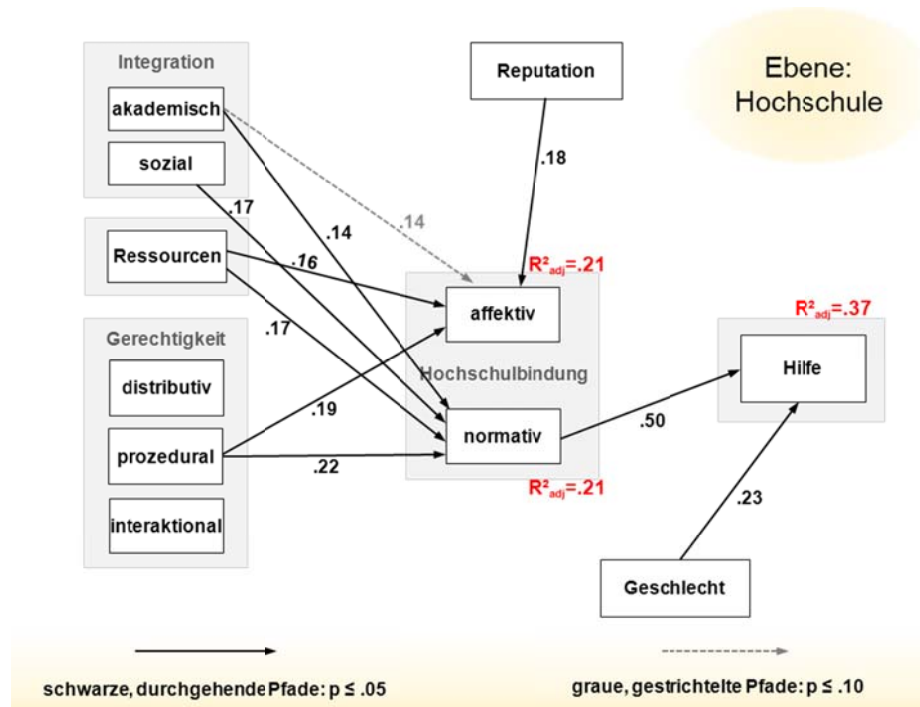
**Abbildung 15: Vorhersage von Badmouthing durch das Gesamtmodell (Hochschulebene)**

Was die **Kaufbereitschaft von Merchandise-Artikeln** der Hochschule als Ganzes betrifft (Abbildung 16), so lassen sich 26% der Varianz durch die Modelvariablen aufklären. ( $R^2_{korr.} = .26$ ;  $F[13 ; 210] = 5.50$ ;  $p < .01$ ). Einen signifikanten direkten Effekt hat im Modellkontext nur die affektive Hochschulbindung ( $b = .39$ ;  $SE = .08$ ;  $p < .01$ ). Für normative Hochschulbindung deutet sich ein signifikanter Effekt zumindest an ( $b = .15$ ;  $SE = .08$ ;  $p = .10$ ). Entsprechend der geringeren Bedeutung normativer Hochschulbindung für die Kaufbereitschaft finden sich auch keine darüber medierte indirekten Effekte, während sich ein über affektive Hochschulbindung vermittelter signifikanter indirekter Effekt prozeduraler Gerechtigkeit ( $ab = .08$ ;  $SE = .04$ ) findet. Affektive Hochschulbindung mediiert darüber hinaus den indirekten Einfluss der wahrgenommenen Reputation der Hochschule als Ganzes ( $ab = .07$ ;  $SE = .03$ ) auf die Bereitschaft, Merchandise-Artikel von dieser zu kaufen.



**Abbildung 16: Vorhersage der Kaufbereitschaft von Merchandise durch das Gesamtmodell (Hochschulebene)**

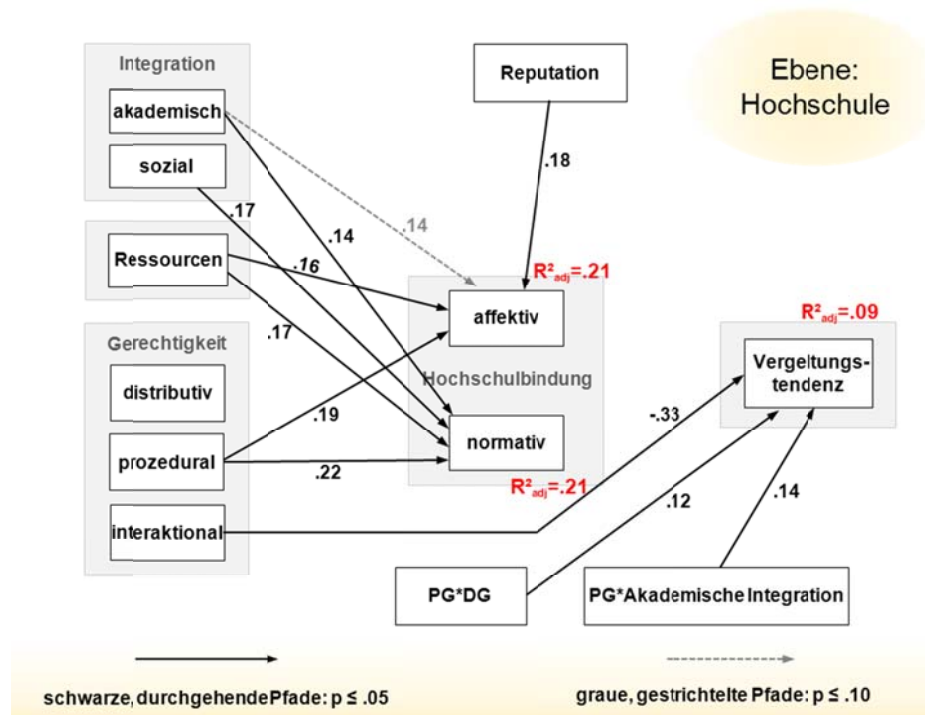
Inwieweit Alumni bereit sind, auch **Hilfe unter persönlichem Arbeits- und Zeitaufwand** für die Alma Mater zu leisten, kann auf Hochschulebene zu 37% über den Zusammenhang mit den postulierten Modellvariablen erklärt werden ( $R^2_{korr.} = .37$ ;  $F[15;208] = 9.80$ ;  $p < .01$ ). Der mit Abstand größte Zusammenhang (vgl. Abbildung 17) in Form eines direkten Effektes findet sich dabei für normative Hochschulbindung ( $b = .50$ ;  $SE = .07$ ;  $p < .01$ ), während affektive Hochschulbindung im Variablenkontext kaum eine Rolle spielt ( $b = .05$ ;  $SE = .07$ ;  $p < .45$ ). Hier wird ein interessanter Unterschied offenbar: Während bei solchen hochschulbezogenen Verhaltensweisen und -absichten, welche stärker durch monetäre Aspekte betroffen sind (Kauf von Merchandise, Spenden, z.T. auch Kundenloyalität), die normative im Vergleich zur affektiven Hochschulbindung nur eine untergeordnete Rolle spielte, scheint sich die relative Rolle der beiden Bindungsformen umzukehren. Wenn nicht Geld, sondern persönliche zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, scheint bedeutsamer zu sein, ob sich Alumni ihrer Alma Mater gegenüber verpflichtet fühlen. Je höher das Verpflichtungsgefühl gegenüber der Alma Mater, desto eher sind Alumni bereit, auch persönliche zeitliche Ressourcen für die Alma Mater zur Verfügung zu stellen.



**Abbildung 17: Vorhersage von Hilfsbereitschaft unter persönlichem Arbeits- und Zeitaufwand durch das Gesamtmodell (Hochschule)**

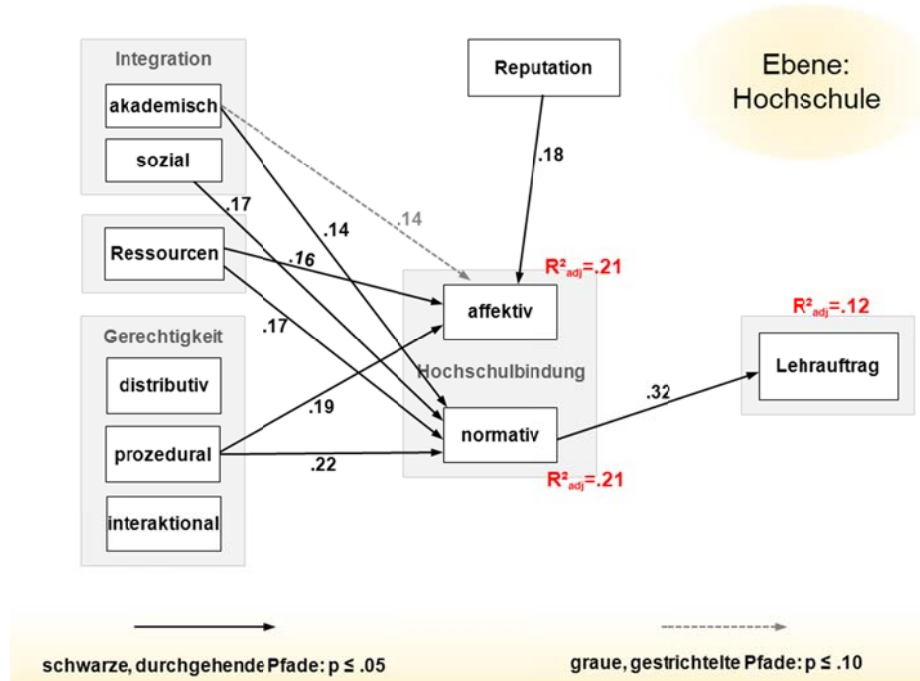
Ein weiterer direkter Effekt findet sich zudem für das Geschlecht ( $c' = .23$ ;  $SE = .11$ ;  $p < .05$ ): Zwar besteht keine signifikante Korrelation nullter Ordnung ( $r = -.02$ ;  $p = .66$ ), aber bei Kontrolle alleine normativen Commitments zeigt sich bereits bei zweiseitiger Testung eine tendenziell signifikante Partialkorrelation ( $r_{xy.z} = .08$ ;  $p < .09$ ), so dass vermutlich durch Kontrolle weitere Variablen ein ansonsten verdeckter Zusammenhang zum Tragen kommt. Männliche Alumni fühlen sich tendenziell stärker der Alma Mater gegenüber verpflichtet als weibliche. Von Einfluss normativer Hochschulbindung bereinigt scheinen allerdings weibliche Alumni eher bereit zu sein, der Alma Mater auch unter persönlichem Zeit- und Arbeitsaufwand zu helfen. Für ein derartiges Engagement ist ferner auch prozedurale Gerechtigkeit bedeutsam: Vermittelt über eine höhere normative Hochschulbindung zeigt sich auch ein signifikanter indirekter Effekt prozeduraler Gerechtigkeit ( $ab = .11$ ;  $SE = .05$ ) derart, dass je fairer die Befragten zur Studienzeit die Gerechtigkeit der Verfahren zur Entscheidungsfindung an ihrer Hochschule beurteilten, sie desto mehr mit einer Hilfsbereitschaft reagieren, die auch einen Einsatz persönlicher Zeitressourcen erfordert. Auch für Ressourcen findet sich ein indirekter Effekt ( $ab = .08$ ;  $SE = .04$ ) über normative Hochschulbindung als Mediator.

Von der Varianz der **Vergeltungstendenzen** von Alumni (siehe Abbildung 18) können 9% durch das Gesamtmodell aufgeklärt werden ( $R^2_{\text{korrr.}} = .09$ ;  $F[15; 208] = 10.21$ ;  $p < .01$ ). Signifikante Zusammenhänge lassen sich als direkte Effekte sowohl für interaktionale Gerechtigkeit finden ( $c' = .33$ ;  $SE = .09$ ;  $p < .01$ ), als auch für den Interaktionsterm zwischen prozeduraler Gerechtigkeit und akademischer Integration ( $c' = .14$ ;  $SE = .07$ ;  $p < .05$ ). Letzterer ist so zu interpretieren, dass die späteren Alumni dann eher mit Vergeltungstendenzen reagieren, wenn sie während des Studiums beim Erleben prozeduraler Ungerechtigkeit stärkerer akademisch integriert waren. Fast signifikant wurde darüber hinaus der direkte Effekt des Interaktionsterms zwischen prozeduraler und distributiver Gerechtigkeit ( $c' = .12$ ;  $SE = .06$ ;  $p = .05$ ) derart, dass Alumni auf erlebte distributive Ungerechtigkeit während des Studiums besonders dann stärker mit Vergeltungstendenzen reagieren, wenn gleichzeitig das prozedurale Gerechtigkeitserleben niedriger war.



**Abbildung 18: Vorhersage von Vergeltungstendenz durch das Gesamtmodell (Hochschulebene)**

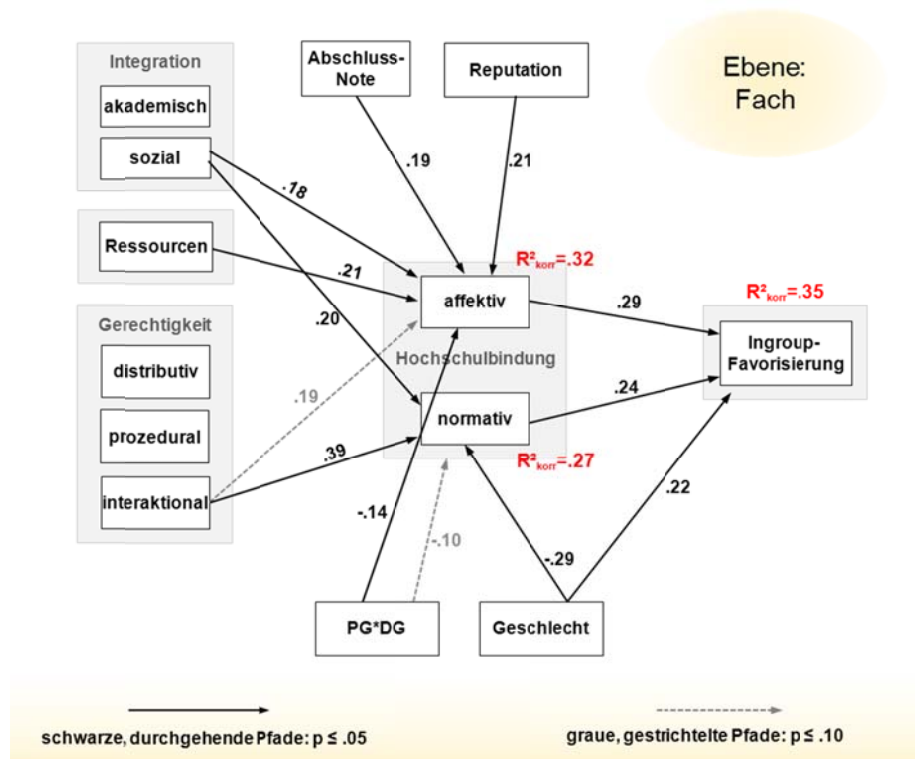
Auf Hochschulebene lassen sich 12% der Varianz des Kriteriums **Lehrauftrag** durch die Modellvariablen aufklären ( $R^2_{\text{korrr.}} = .12$ ;  $F[15;208] = 3.04$ ;  $p < .01$ ). Ein signifikanter direkter Effekt zeigt sich nur für normative Hochschulbindung ( $b = .31$ ;  $SE = .08$ ;  $p < .05$ ). Alumni sind also besonders dann gewillt, einen Lehrauftrag außerhalb ihres Faches an ihrer Alma Mater zu übernehmen, wenn sie sich dieser gegenüber verpflichtet fühlen (vgl. Abbildung 19). In diesem Zusammenhang kommen auch die indirekten Effekte zum Ausdruck, die prozedurale Gerechtigkeit ( $ab = .07$ ;  $SE = .04$ ) und akademische Integration ( $ab = .05$ ;  $SE = .03$ ) über die normative Hochschulbindung als Mediator auf die Bereitschaft zur Übernahme eines Lehrauftrags ausüben.



**Abbildung 19: Vorhersage der Bereitschaft zur Übernahme eines Lehrauftrages durch das Gesamtmodell (Hochschulebene)**

### 10.5.5.2. Engagement-Bereitschaften auf fokaler Ebene des Faches

Von der Varianz des Kriteriums der **Ingroup-Favorisierung** (vgl. Abbildung 20) können auf Fachebene 35% durch die Modellvariablen aufgeklärt werden ( $R^2_{\text{korr.}} = .35$ ;  $F[14;209] = 9.45$ ;  $p < .01$ ). Direkt wird diese sowohl durch affektive Hochschulbindung ( $b = .29$ ;  $SE = .08$ ;  $p < .01$ ), als auch durch normative Hochschulbindung ( $b = .24$ ;  $SE = .07$ ;  $p < .01$ ) vorhergesagt: Je mehr sich Alumni ihrem Fach bzw. Fachbereich an ihrer ehemaligen Hochschule verbunden und verpflichtet fühlen, desto eher sind sie bereit, diesen gegenüber einem entsprechenden Fach/bereich anderer Hochschulen zu begünstigen, wenn sie über entsprechende Ressourcen disponieren können.

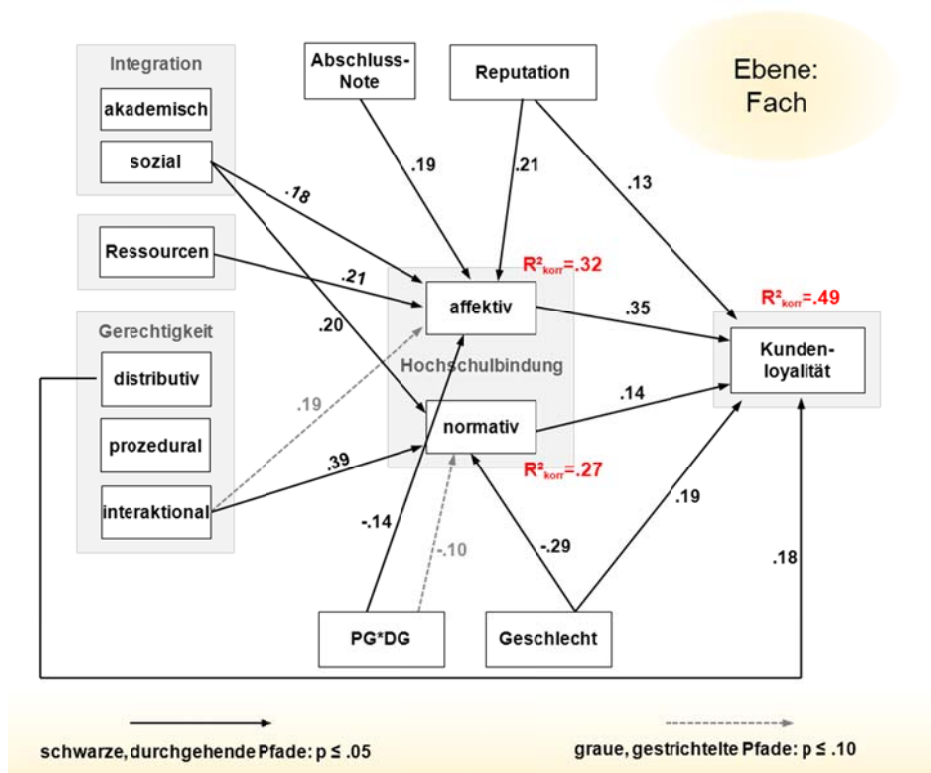


**Abbildung 20: Vorhersage von Ingroup-Favorisierung durch das Gesamtmodell (Fachebene)**

Außerdem zeigt sich ein signifikanter direkter Effekt des Geschlechts ( $c' = .22$ ;  $SE = .11$ ;  $p < .05$ ). Auch hier dreht sich die Richtung der nicht signifikanten, schwach negativen Korrelation nullter Ordnung ( $r = -.05$ ;  $p = .30$ ) als Partialkorrelation bereits bei Bereinigung des Einflusses normativer Hochschulbindung um ( $r_{xy.z} = .05$ ;  $p = .32$ ; jeweils zweiseitige Testung). Was die postulierte Mediation der Effekte von Ingroup-Favorisierung betrifft, so findet sich über den Mediator der affektiven

Hochschulbindung ein signifikanter indirekter Effekt für soziale Integration ( $ab = .05$ ;  $SE = .03$ ), Reputation ( $ab = .06$ ;  $SE = .03$ ), sowie für die Ressourcen-Urteile ( $ab = .06$ ;  $SE = .03$ ). Normative Hochschulbindung fungiert hingegen als Mediator indirekter Effekte von interaktionaler Gerechtigkeit ( $ab = .09$ ;  $SE = .04$ ) und sozialer Ingegration ( $ab = .05$ ;  $SE = .02$ ).

Von **Kundenloyalität** als Kriterium auf der Fachebene werden 49% der Varianz durch die Modellvariablen erklärt ( $R^2_{\text{kor.}} = .49$ ;  $F[14; 209] = 16.01$ ;  $p < .01$ ) (vgl. Abbildung 21). Als stärkster Prädiktor für Kundenloyalität lässt sich affektive Hochschulbindung identifizieren ( $b = .35$ ;  $SE = .07$ ;  $p < .01$ ). Anders als auf Hochschulebene findet sich auf Fachebene auch ein signifikanter Effekt normativer Hochschulbindung auf Kundenloyalität ( $b = .14$ ;  $SE = .06$ ;  $p < .05$ ), wenn auch schwächer ausgeprägt als derjenige affektiver Hochschulbindung. Insgesamt gilt also, dass je eher sich Alumni ihrem Fach/bereich an ihrer Alma Mater verbunden fühlen, desto eher zeigen sie kundenloyales Verhalten wie Weiterempfehlung und Neigung zur „Wiederwahl“ der Hochschule für Fort- und Weiterbildungsangebote gegenüber konkurrierenden Anbietern.

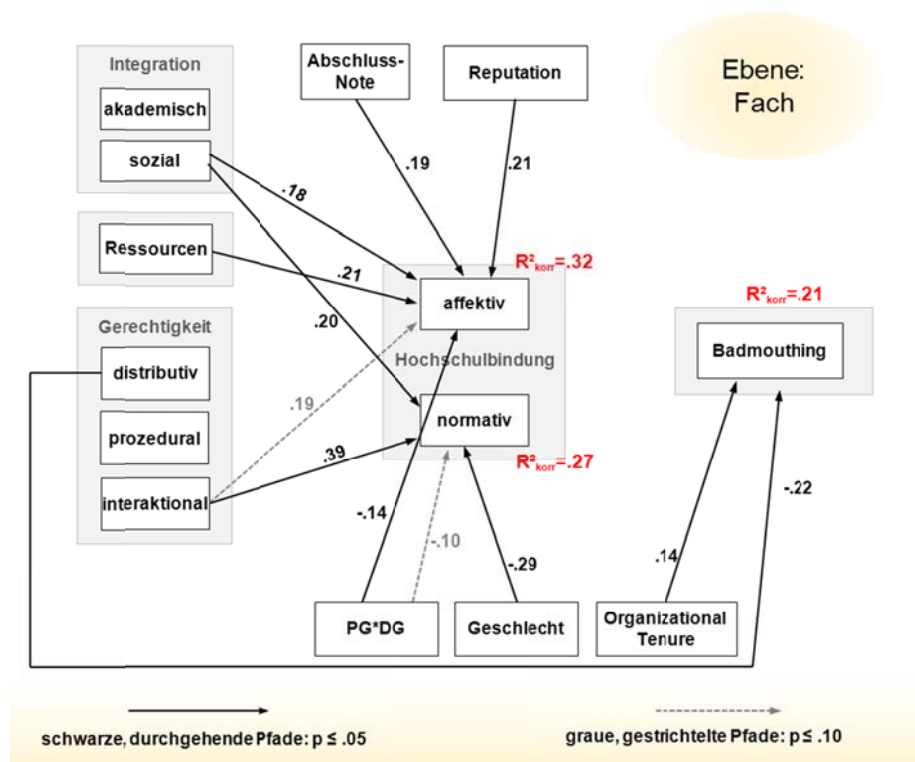


**Abbildung 21: Vorhersage von Kundenloyalität durch das Gesamtmodell (Fachebene)**

Als Prädiktor spielt auch distributive Gerechtigkeit eine bedeutsame Rolle, die auch im Kontext der Modellvariablen einen signifikanten direkten Effekt auf Kundenloyalität hat ( $c' = .18$ ;  $SE = .07$ ;  $p < .05$ ): Je eher Alumni bzw. Studierende eine gerechte „Verteilung“ von Noten, materiellen und immateriellen Studienbedingungen wahrnehmen, desto eher neigen sie zu Kundenloyalität. Wie bereits auf Hochschulebene, spielt die wahrgenommene Reputation des Faches bzw. Fachbereiches an der eigenen Hochschule ebenfalls eine bedeutsame Rolle als direkter Prädiktor von Kundenloyalität ( $c' = .13$ ;  $SE = .06$ ;  $p < .05$ ). Tendenziell signifikant wird schließlich der Pfadkoeffizient für das Geschlecht ( $c' = .19$ ;  $SE = .10$ ;  $p = .05$ ) dahingehend, dass weibliche Alumni zu größerer Kundenloyalität neigen, wenn nach weiteren Modellvariablen kontrolliert wird. Neben distributiver Gerechtigkeit spielt auch wieder die Wahrnehmung interaktionaler Gerechtigkeit eine bedeutsame Rolle. Ihr signifikanter indirekter Effekt ( $ab = .05$ ;  $SE = .03$ ) wird durch normative Hochschulbindung mediiert. Fühlen sich Studierende also in der direkten Interaktion gerecht behandelt, führt dies zu einem Verpflichtungsgefühl gegenüber der Alma Mater, und darüber auch zu höherer Kundenloyalität als spätere Alumni. Gleiches gilt auch für soziale Integration, die ebenfalls einen über normative Hochschulbindung vermittelten signifikanten indirekten Effekt aufweist ( $ab = .03$ ;  $SE = .02$ ), darüber hinaus aber noch einen weiteren indirekten Effekt, der über affektive Hochschulbindung mediiert wird ( $ab = .06$ ;  $SE = .03$ ). Signifikante indirekte Effekte über affektive Hochschulbindung als Mediator finden sich schließlich noch für die wahrgenommene Reputation ( $ab = .07$ ;  $SE = .03$ ), sowie die Urteile über die hochschulseitig zur Verfügung gestellten Ressourcen ( $ab = .07$ ;  $SE = .04$ ).



Die Varianz von **Badmouthing** als öffentliches Schlechtreden des eigenen Faches an der ehemaligen Hochschule lässt sich durch die Variablen des Modells zu 21% aufklären ( $R^2_{\text{korr.}} = .21$ ;  $F[14; 209] = 9.61$ ;  $p < .01$ ). Dabei zeigen sich ausschließlich signifikante direkte Effekte (vgl. Abbildung 22). Ein direkter Effekt findet sich zum einen übereinstimmend mit der Richtung des bivariaten Zusammenhangs ( $r = .11$ ;  $p = .08$  bei zweiseitiger Testung) für Organizational Tenure ( $c' = .14$ ;  $SE = .06$ ;  $p < .05$ ): Je mehr Semester die Alumni an ihrer Alma Mater verbracht haben, desto eher gaben sie an, öffentlich schlecht über ihren Studiengang bzw. ihr Fach an dieser geredet zu haben. Dies ist insofern besonders interessant, als dass dabei der Einfluss der Abschlussnote im Modell kontrolliert wurde. Den stärksten Einfluss auf Badmouthing übt allerdings distributive Gerechtigkeit aus ( $c' = -.22$ ;  $SE = .09$ ;  $p < .05$ ): Je ungerechter die „Verteilung“ von Ressourcen innerhalb des eigenen Faches an der Alma Mater erlebt wurde, desto eher wurde öffentlich schlecht über dieses geredet.



**Abbildung 22: Vorhersage von Badmouthing durch das Gesamtmodell (Fachebene)**

Neben Badmouthing wurde ferner die **Vergeltungstendenz** von Alumni gegenüber Angestellten ihres Faches an ihrer Hochschule erfasst. Deren Varianz ist zu 21% aus den Modellvariablen erklärbar ( $R^2_{\text{korrr.}} = .21$ ;  $F[14;209] = 9.61$ ;  $p < .01$ ). Ein signifikanter direkter Effekt auf die Vergeltungstendenz lässt sich für interaktionale Gerechtigkeit feststellen ( $c' = -.32$ ;  $SE = .14$ ;  $p < .05$ ), sowie für den Interaktionsterm zwischen prozeduraler und distributiver Gerechtigkeit ( $c' = .28$ ;  $SE = .07$ ;  $p < .01$ ). Auf Fachebene spielen angesichts der höchsten Koeffizienten demnach insbesondere Gerechtigkeitswahrnehmungen eine große Rolle: Je fairer die Interaktionen mit den Angehörigen des Faches erlebt werden, und je gerechter die Verfahren zur Entscheidungsfindung bei abnehmender wahrgenommener Gerechtigkeit von deren Ergebnissen erlebt werden, desto weniger sind Alumni geneigt, Angestellten ihres Faches an ihrer Alma Mater Schaden zuzufügen. Während auch bei Kontrolle von Gerechtigkeitswahrnehmungen ein tendenziell signifikanter Effekt der Note ( $c' = -.14$ ;  $SE = .08$ ;  $p = .09$ ) derart zu erkennen ist, dass schlechtere Noten eher zu Schädigungsabsichten disponieren, scheint eine hohe Reputation des Faches an der jeweiligen Hochschule dem gegenüber protektiv zu wirken ( $c' = -.18$ ;  $SE = .09$ ;  $p = .05$ ).

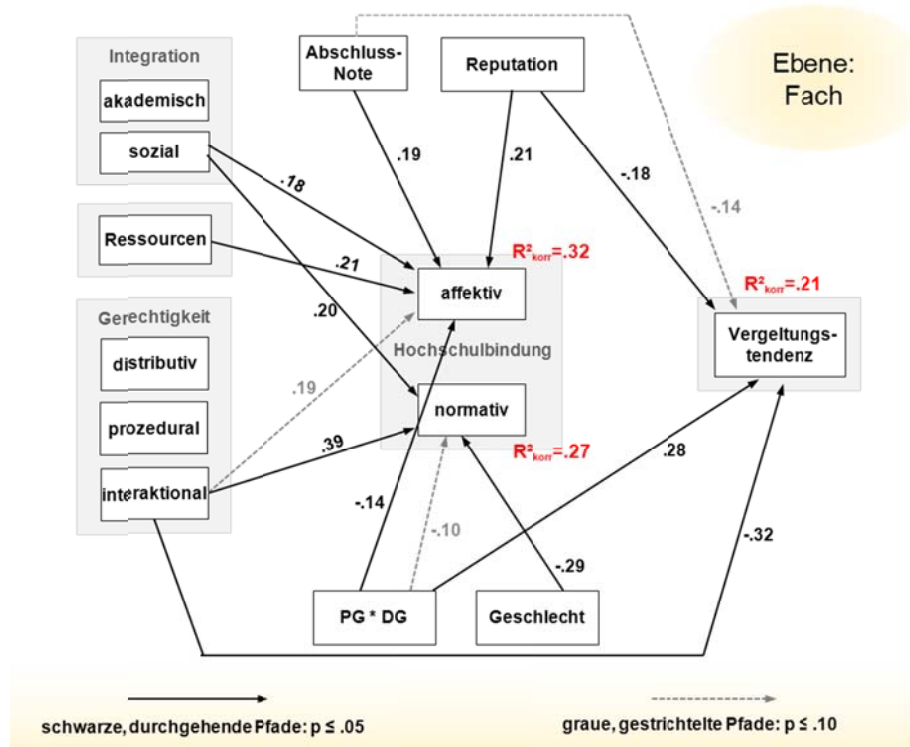
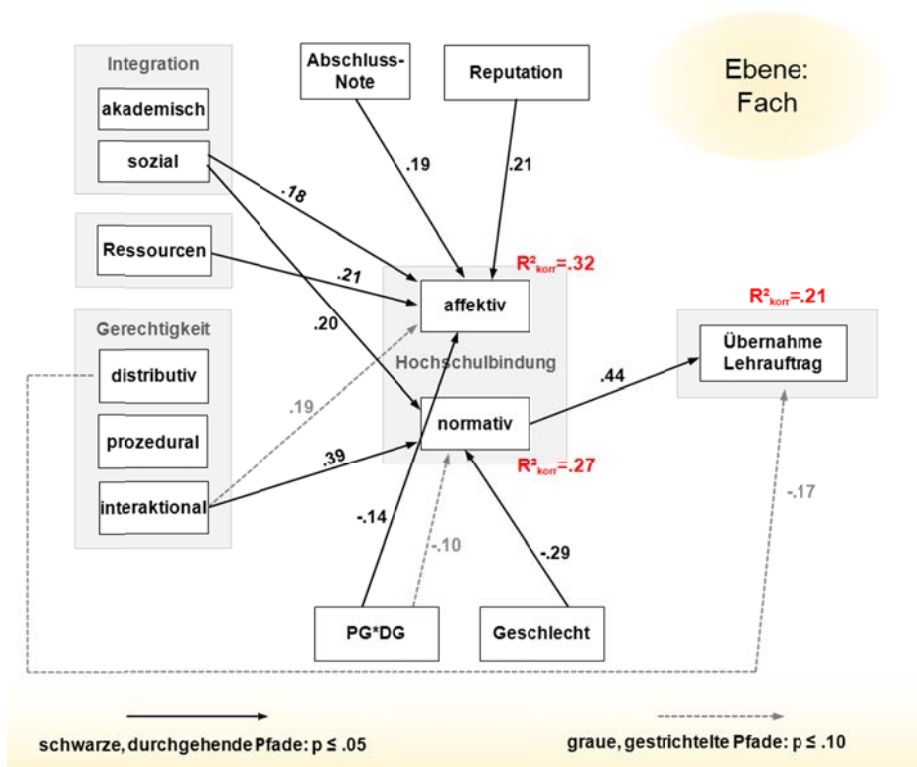


Abbildung 23: Vorhersage von Vergeltungstendenz durch das Gesamtmodell (Fachebene)

Die Unterschiede zwischen den Teilnehmern hinsichtlich der Frage, inwieweit sie einen **Lehrauftrag** in ihrem Fach an ihrer Alma Mater übernehmen würden, lassen sich durch die Modellvariablen zu 21% erklären ( $R^2_{\text{korr.}} = .21$ ;  $F[14; 209] = 9.61$ ;  $p < .01$ ). Für den sich als Tendenz andeutenden negativen Effekt distributiver Gerechtigkeit ( $c' = -.17$ ;  $SE = .09$ ;  $p = .07$ ), der eine Umkehrung der ansonsten signifikant positiven bivariaten Beziehung zwischen distributiver Gerechtigkeit und der Bereitschaft zur Übernahme eines Lehrauftrages ( $r = .12$ ;  $p < .01$ ) bedeutet, ließ sich keine offensichtliche Ursache identifizieren, weder anhand bivariater Zusammenhänge mit anderen beteiligten Variablen, noch über Identifikation redundanter Prädiktoren durch deren testweise Elimination aus der Gleichung, einzeln oder in Kombination. Es ist zwar vorstellbar, dass im multivariaten Kontext solche Anteile erlebter distributiver Ungerechtigkeit zum Tragen kommen, die auf eine als ungerecht erlebte eigene Bevorteilung zurückzuführen sind, wahrscheinlicher handelt es sich aber um einen inhaltlich nicht interpretierbaren Suppressionseffekt. Jedenfalls ist bei der Interpretation Zurückhaltung geboten.

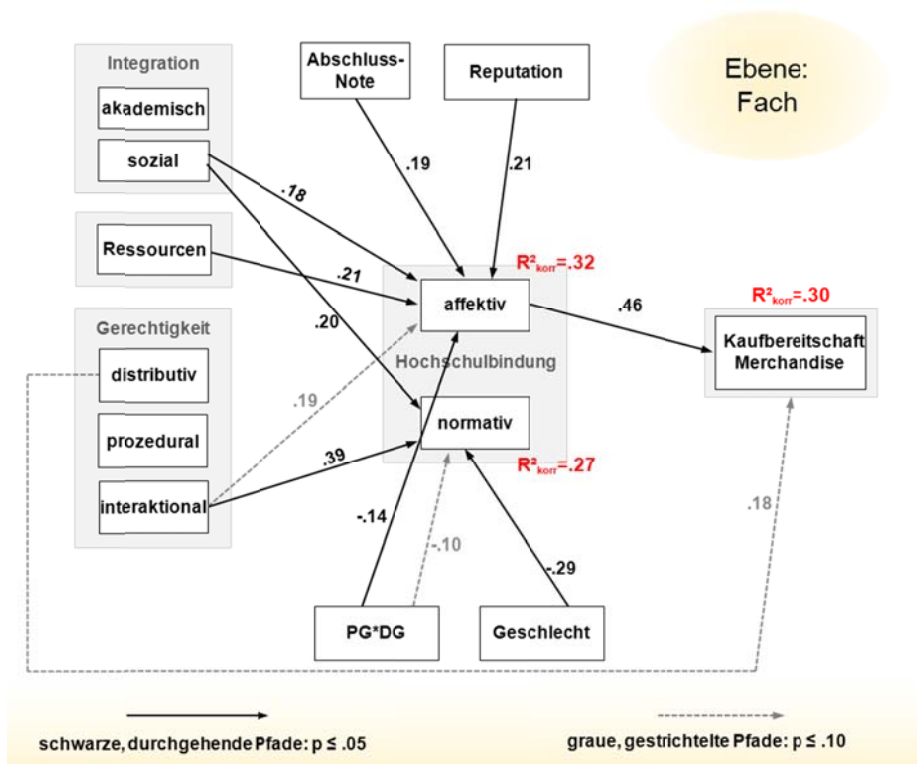


**Abbildung 24: Vorhersage der Bereitschaft, einen Lehrauftrag zu übernehmen (Fachebene)**

Eine besondere Rolle für die Bereitschaft zur Übernahme eines Lehrauftrages spielt indes normative Hochschulbindung ( $b = .44$ ;  $SE = .08$ ;  $p < .01$ ), während sich bei

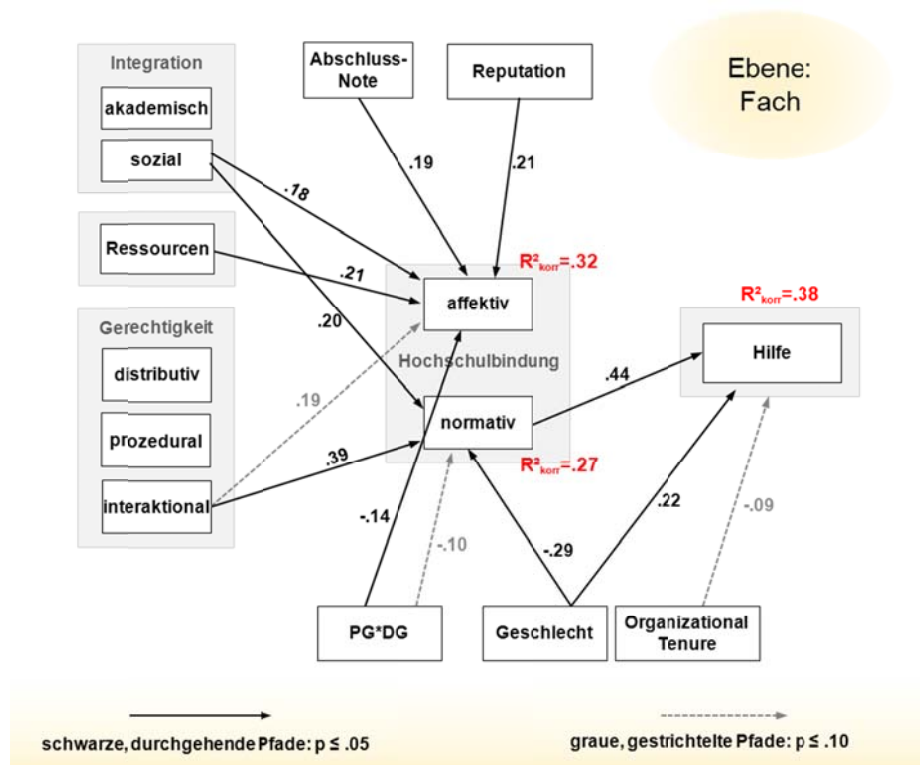
deren Berücksichtigung kein Effekt affektiver Hochschulbindung mehr findet ( $b = -.02$ ;  $SE = .09$ ;  $p = .78$ ). Normative Hochschulbindung mediiert dabei einen indirekten Effekt von sozialer Ingetration ( $ab = .09$ ;  $SE = .04$ ), sowie von interaktionaler Gerechtigkeit ( $ab = .17$ ;  $SE = .07$ ) auf die Bereitschaft, einen Lehrauftrag zu übernehmen.

Auf Fachebene lassen sich 30% der Varianz des Kriteriums **Kaufbereitschaft von Merchandise** durch die Modellvariablen aufklären ( $R^2_{\text{korrr.}} = .30$ ;  $F[14;209] = 7.84$ ;  $p < .01$ ). Ein direkter Zusammenhang (vgl. Abbildung 25) besteht vor allem zur affektiven Hochschulbindung ( $b = .46$ ;  $SE = .09$ ;  $p < .01$ ). Diese mediiert einen signifikanten indirekten Effekt von sozialer Integration ( $ab = .08$ ;  $SE = .04$ ), von Reputation ( $ab = .10$ ;  $SE = .04$ ), sowie von Ressourcen-Urteilen ( $ab = .10$ ;  $SE = .04$ ). Tendenziell signifikant wird zudem der Pfadkoeffizient des direkten Effektes von distributiver Gerechtigkeit ( $c' = .18$ ;  $SE = .09$ ;  $p = .06$ ), die auch unabhängig von einer der Bindungsformen und über Ressourcen-Urteile und Reputation hinaus die Bereitschaft zu beeinflussen scheint, Merchandise des Faches zu kaufen.



**Abbildung 25: Vorhersage der Kaufbereitschaft von Merchandise-Artikeln (Fachebene)**

Inwieweit Alumni bereit sind, zugunsten der Alma Mater **Hilfe unter persönlichem Arbeits- und Zeitaufwand** zu leisten (vgl. Abbildung 26), lässt sich auf Fachebene zu 38% durch die Modellvariablen aufklären ( $R^2_{\text{korrr.}} = .38$ ;  $F[14; 209] = 10.67$ ;  $p < .01$ ). Während sich für normative Hochschulbindung der stärkste Einfluss auf eine derartige Hilfsbereitschaft finden lässt ( $b = .44$ ;  $SE = .07$ ;  $p < .01$ ), wird der Pfadkoeffizient der affektiven Hochschulbindung im Modellkontext nicht signifikant ( $b = .09$ ;  $SE = .07$ ;  $p = .21$ ). Zudem findet sich ein direkter Effekt für das Geschlecht ( $c' = .22$ ;  $SE = .10$ ;  $p < .05$ ): Weibliche Alumni sind eher bereit, Hilfe in dieser Form zu leisten, wobei der anhand der bivariaten Korrelation ( $r = -.02$ ;  $p = .55$ ) zunächst nicht zu erwartende Zusammenhang im multivariaten Kontext wieder vor allem auf die Kontrolle normativer Hochschulbindung zurückzuführen ist.



**Abbildung 26: Vorhersage von Hilfsbereitschaft unter persönlichem Arbeits- und Zeitaufwand (Fachebene)**

Tendenziell signifikant wird zudem der Pfadkoeffizient für den direkten Effekt von Organizational Tenure ( $c' = -.09$ ;  $SE = .05$ ;  $p = .06$ ): Je mehr Semester Studierende an ihrer Alma Mater verbracht haben, desto weniger sind sie als Alumni bereit, für ihr Fach an dieser helfend einzuspringen, wenn dies mit persönlichem Arbeits- und

Zeitaufwand verbunden ist. Der bivariat geringe und nicht signifikante Zusammenhang ( $r = -.05$ ;  $p = .24$ ) wird anscheinend erst durch Kontrolle weiterer Variablen aufgedeckt. Auch signifikante indirekte Effekte ließen sich identifizieren: Vermittelt über normative Hochschulbindung wird der indirekte Effekt interaktionaler Gerechtigkeitswahrnehmung signifikant ( $ab = .17$ ;  $SE = .06$ ). Eine fairere Behandlung von Studierenden auf der Ebene des Faches führt demnach vor allem zu einem Gefühl der Verpflichtung gegenüber der Alma Mater, dass sich mitunter in einer größeren Hilfsbereitschaft dem Fach gegenüber auswirkt. Ein weiterer indirekter Effekt besteht für soziale Integration ( $ab = .09$ ;  $SE = .04$ ), deren Einfluss ebenfalls über normative Hochschulbindung mediiert wird.

### ***10.5.5.3. Outcome mit Fokus auf der Gruppe der Absolventen: Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein***

Alumnivereine haben einen hybriden Charakter, in dem die Kategorie der Hochschule mit der Kategorie der Absolventen derselben als ehemalige Mitglieder miteinander vermischt wird. Deshalb sollte für das Kriterium der Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein zusätzlich die Gruppe der Kommilitonen als Quelle von Gerechtigkeit, sowie die Gruppe der Absolventen als Bindungsobjekt berücksichtigt werden. Da Alumnivereine auf Ebene einzelner Fächer eher selten sind, wird eine Modellprüfung mit dem Kriterium der Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein explorativ nur für die Hochschulebene durchgeführt (vgl. Abbildung 27). Aufgrund der Aufnahme neuer Variablen gilt nicht mehr der bisherige Fall, dass die Pfade auf die Mediatoren mit den Darstellungen aus Kapitel 10.5.3. übereinstimmen. Daher sei hier explizit auf die Tabellen 89-95 in Anhang D verwiesen, welche die Detailergebnisse der in Abbildung 27 dargestellten Modellüberprüfung enthalten.

Die Varianz des zusätzlich berücksichtigten Mediators der affektiven Bindung an die Gruppe der Absolventen wird durch die Modellvariablen zu 9% aufgeklärt ( $R^2_{\text{korr.}} = .09$ ;  $F[14; 205] = 2.51$ ;  $p < .01$ ). Einen Beitrag dazu leistet nicht nur, wie in Hypothese 13 angenommen, die wahrgenommene Gerechtigkeit seitens der Kommilitonen ( $a = .24$ ;  $SE = .10$ ;  $p < .05$ ), sondern im gleichem Ausmaß auch die wahrgenommene interaktionale Gerechtigkeit seitens der Hochschulangehörigen ( $a = .24$ ;  $SE = .12$ ;  $p < .05$ ). In gleichem Ausmaß trägt auch die soziale Integration der Studierenden dazu bei, sich affektiv an die Gruppe der Absolventen gebunden zu fühlen ( $a = .23$ ;  $SE = .12$ ;  $p < .05$ ).

Von der Varianz der Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein der Hochschule lassen sich durch die Modellvariablen 33% aufklären ( $R^2_{\text{kor.}} = .33$ ;  $F[17;205] = 7.34$ ;  $p < .01$ ). Dabei wird von den Pfadkoeffizienten der direkten Pfade derjenige für affektive Hochschulbindung signifikant ( $b = .22$ ;  $SE = .09$ ;  $p < .01$ ). Auch normative Hochschulbindung vermag einen bedeutsamen Beitrag zu leisten ( $b = .20$ ;  $SE = .08$ ;  $p < .05$ ), ebenso die affektive Bindung an die Gruppe der Absolventen als dritte Bindungsvariable ( $b = .09$ ;  $SE = .06$ ;  $p < .05$ ). Der Effekt wahrgenommener Kommilitonen-Gerechtigkeit wirkt sich über die als Mediator fungierende Bindung an die Gruppe der Absolventen auch indirekt auf die Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein aus ( $ab = .03$ ;  $SE = .02$ ). Prozedurale Gerechtigkeit spielt eine zusätzliche, über affektive Hochschulbindung mediierte Rolle für die Vorhersage der Beitrittsabsicht ( $ab = .06$ ;  $SE = .03$ ), ebenso Reputation ( $ab = .05$ ;  $SE = .03$ ). Hinsichtlich der normativen Hochschulbindung lässt sich neben ihrem direkten Effekt kein signifikanter, über diese mediiertes Pfad finden.

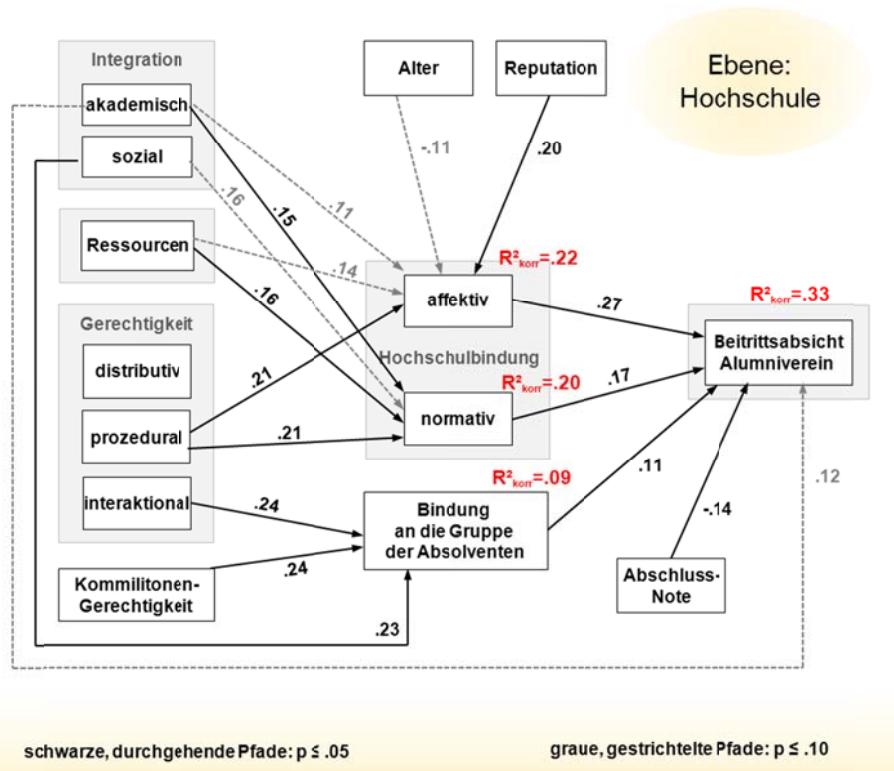


Abbildung 27: Vorhersage der Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein der Hochschule

## 10.6. Moderatoranalyse von Dienstleistungsorientierung

### 10.6.1. Dienstleistungsorientierung und Ressourcen

In Hypothese 15 wurde als explorative Hypothese formuliert, dass die individuelle Dienstleistungsorientierung den Einfluss der wahrgenommenen hochschulseitig zur Verfügung gestellten Ressourcen als „Dienstleistung“ auf die affektive Hochschulbindung von Alumni moderiert. Tabelle 52 zeigt die Ergebnisse der Moderatoranalyse auf Fachebene. Dort konnte auch unter testweisem Einbezug verschiedener Kovariaten kein Moderationseffekt entdeckt werden, allerdings verschwindet dann der aufgeführte Haupteffekt von Dienstleistungsorientierung. Die Wahrscheinlichkeit, dass der empirische gefundene Effekt von  $f^2 = .006$  bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von  $\alpha = .05$  signifikant wird, beträgt 65.5%.

**Tabelle 52: Analyse der Moderation des Einflusses der Ressourcen-Urteile auf affektive Hochschulbindung (Fachebene) durch Dienstleistungsorientierung**

	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> korr.	Beta	T	F	p
<b>Modell</b>	.221	.212	-	-	24.00	.00**
DO	-	-	-.15	-2.77	-	.01*
Ressourcen	-	-	.40	7.12	-	.00**
Interaktionsterm	R <sup>2</sup> <sub>inkr.</sub> = 0.006	-	.08	1.42	-	.16

Anmerkung: alle Variablen z-standardisiert (berichtete b-Gewichte des unstandardisierten SPSS-Outputs); N = 258, \*p < .05, \*\*p < .01; DO = Dienstleistungsorientierung

Auf Hochschulebene zeigte sich hingegen ein kleiner signifikanter Effekt für den Interaktionsterm von  $f^2 = .022$ . Tabelle 53 zeigt die Ergebnisse der Moderatoranalyse auf Hochschulebene.

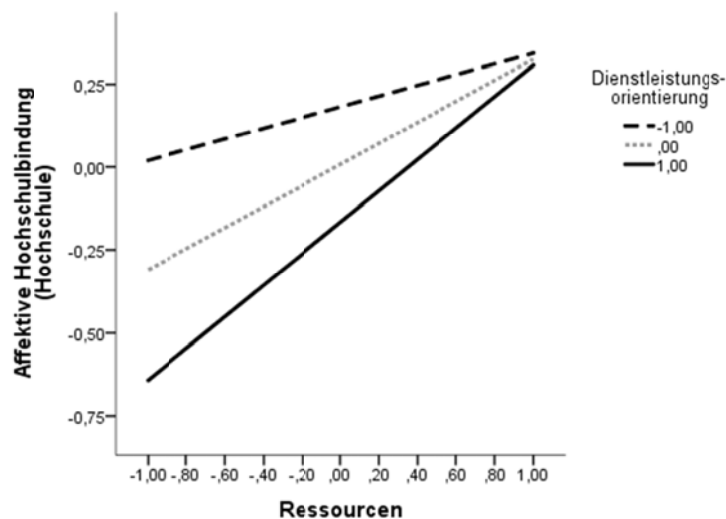
**Tabelle 53: Analyse der Moderation des Einflusses der Ressourcen-Urteile auf affektive Hochschulbindung (Hochschulebene) durch Dienstleistungsorientierung**

	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> korr.	Beta	T	F	p
<b>Modell</b>	.159	.149	-	-	16.01	.00**
DO	-	-	-.17	-3.04	-	.00**
Ressourcen	-	-	.32	5.50	-	.00**
Interaktionsterm	R <sup>2</sup> <sub>inkr.</sub> = 0.022	-	.15	2.58	-	.01*

Anmerkung: alle Variablen z-standardisiert, N = 258 (berichtete b-Gewichte des unstandardisierten SPSS-Outputs); \*p < .05, \*\*p < .01; DO = Dienstleistungsorientierung



Abbildung 28 verdeutlicht anhand der Regressionsgeraden für die von Aiken und West (1991) vorgeschlagenen z-standardisierten Vergleichswerte die erwartungsgemäße Richtung der Moderation: Je höhere die Dienstleistungsorientierung ausgeprägt ist, desto größer ist der Einfluss der wahrgenommenen Ressourcen auf die affektive Hochschulbindung, wobei kaum Unterschiede bei einer hohen Ressourcen-Qualität wahrgenommen werden, während bei niedrigen Ressourcen die stärker Dienstleistungsorientierten eine geringere affektive Hochschulbindung aufweisen.



**Abbildung 28: Vorhersage affektiver Hochschulbindung durch Ressourcen moderiert durch Dienstleistungsorientierung (Hochschulebene)**

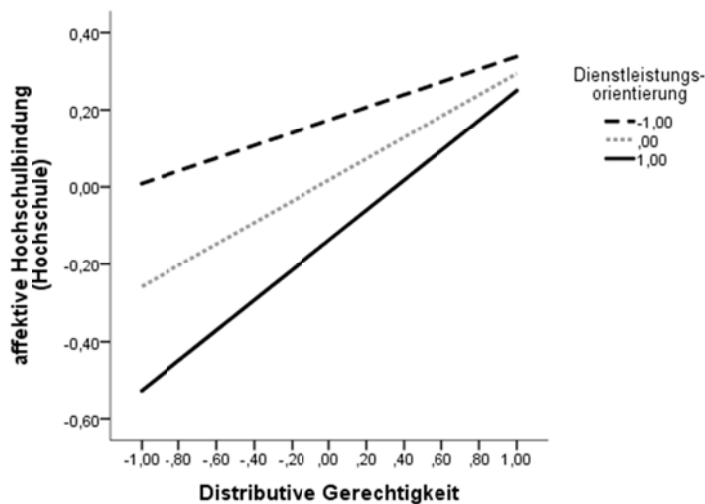
### 10.6.2. Dienstleistungsorientierung und Gerechtigkeit

Aufgrund der im vorigen Abschnitt berichteten Ergebnisse wurde explorativ zusätzlich die Moderation von Gerechtigkeitswahrnehmungen durch Dienstleistungsorientierung getestet. Tabelle 53 zeigt die Ergebnisse der Moderatoranalyse auf Fachebene. Auch hier findet sich auf Hochschulebene ein kleiner signifikanter Effekt für den Interaktionsterm von  $f^2 = .02$ . Tabellen 53 und 54 zeigen die Ergebnisse der Moderatoranalyse für die Prädiktoren der distributiven und prozeduralen Gerechtigkeit.

**Tabelle 54: Analyse der Moderation des Einflusses distributiver Gerechtigkeit auf affektive Hochschulbindung (Hochschulebene) durch Dienstleistungsorientierung**

	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> korr.	Beta	T	F	p
<b>Modell</b>	.106	.126	-	-	12.82	.00**
DO	-	-	-.17	-2.86	-	.01**
DG	-	-	.27	4.48	-	.00**
Interaktionsterm	R <sup>2</sup> <sub>inkr.</sub> = 0.02	-	.14	2.42	-	.02*

Anmerkung: alle Variablen z-standardisiert, N = 258 (berichtete b-Gewichte des unstandardisierten SPSS-Outputs); \*p < .05, \*\*p < .01; DO = Dienstleistungsorientierung; DG = distributive Gerechtigkeit

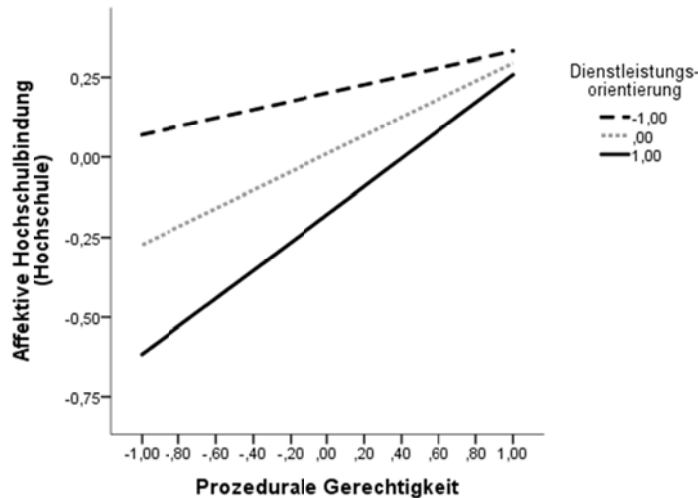
**Abbildung: 29 Vorhersage affektiver Hochschulbindung durch distributive Gerechtigkeit moderiert durch Dienstleistungsorientierung (Hochschulebene)****Tabelle 55: Analyse der Moderation des Einflusses prozeduraler Gerechtigkeit auf affektive Hochschulbindung (Hochschulebene) durch Dienstleistungsorientierung**

	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> korr.	Beta	T	F	p
<b>Modell</b>	.173	.163	-	-	17.76	.00**
DO	-	-	-.15	-2.68	-	.01**
PG	-	-	.33	5.73	-	.00**
Interaktionsterm	R <sup>2</sup> <sub>inkr.</sub> = 0.26	-	.16	2.82	-	.02*

Anmerkung: alle Variablen z-standardisiert, N = 258 (berichtete b-Gewichte des unstandardisierten SPSS-Outputs); \*p < .05, \*\*p < .01; DO = Dienstleistungsorientierung DG = distributive Gerechtigkeit

Abbildungen 29 und 30 verdeutlichen anhand der Regressionsgeraden für z-standardisierten Vergleichswerte die Richtung der Moderationen: Je höher die

Dienstleistungsorientierung ausgeprägt ist, desto größer ist der Einfluss distributiver Gerechtigkeit (Abbildung 29) bzw. prozedurale Gerechtigkeit (Abbildung 30) auf die affektive Hochschulbindung. Die kleinen Effekte von  $f^2 = .02$  bzw.  $f^2 = .027$  sind so zu interpretieren, dass sich die Wahrnehmung distributiver bzw. prozeduraler Gerechtigkeit insbesondere bei niedriger Dienstleistungsorientierung negativ auf die affektive Hochschulbindung auswirkt, während bei hoher Gerechtigkeit kaum Unterschiede bestehen.



**Abbildung 30: Vorhersage affektiver Hochschulbindung durch prozedurale Gerechtigkeit moderiert durch Dienstleistungsorientierung (Hochschulebene)**

Explorativ wurden mit Dienstleistungsorientierung und deren Interaktionsterm mit Ressourcen-Urteilen bzw. Gerechtigkeit auch Neuberechnungen des Gesamtmodells vorgenommen. Die Aufnahme der neuen Variablen führte im Modell zu keiner Änderung des Signifikanzniveaus und der relativen Einflussstärken im Zusammenhangsmuster der restlichen Variablen. Allerdings wurde der Pfad von Dienstleistungsorientierung (d.h. des Haupteffekts) auf normative Hochschulbindung im Kontext des Gesamtmodells zusätzlich zu den auch zuvor bedeutsamen Einflussgrößen tendenziell signifikant ( $b = -.10$ ;  $SE = .06$ ;  $p = .07$ ). Unter Berücksichtigung der restlichen Modellvariablen geht demnach eine höhere Dienstleistungsorientierung zur Studienzeit mit einem geringeren Verpflichtungsgefühl gegenüber der Alma Mater als Alumnus einher. Ein medierter Effekt auf Engagement-Bereitschaften liegt nicht vor, das Konfidenzintervall des indirekten Effektes ( $-.04$  [ $SE = .04$ ]) umschließt Null ( $LLCI = -.1138$ ;  $ULCI = .0096$ ).

## 11. Diskussion

### 11.1. Zusammenfassung der Befunde

Auf *Hochschulebene* spielen affektive und normative Hochschulbindung nicht nur eine in gleicher Höhe bedeutsame, eigenständige Rolle für die Vorhersage von Alumni-Engagement, beide fungieren zudem als Mediatoren für die Einflüsse unterschiedlicher Prädiktoren. Prozedurale Gerechtigkeit erwies sich auch im multivariaten Kontext erwartungsgemäß als Prädiktor sowohl von normativer als auch von affektiver Hochschulbindung (Hypothesen 1 und 2). Die beiden anderen Gerechtigkeitsdimensionen leisten, obwohl sie als Einzelprädiktoren auch substanzielle Varianzanteile der beiden Bindungsvariablen aufklären, über den Erklärungswert der restlichen Modellvariablen hinaus keinen bedeutsamen Beitrag zur Varianzaufklärung von Hochschulbindung. Hinsichtlich der relativen Bedeutsamkeit der einzelnen Gerechtigkeitsdimensionen stimmt dies, zumindest im Vergleich zur interaktionalen Dimension, mit den Erwartungen von Hypothese 18 überein, dass auf der Ebene der Hochschule als Ganzes, auf der ein weniger intensiver, in geringerem Ausmaß direkter persönlicher Kontakt zu Hochschulangehörigen stattfindet, eher abstraktere Urteile über Gerechtigkeit von Verfahren Wirksamkeit entfalten. Darüber hinaus ließen sich für prozedurale Gerechtigkeit im Kontext des Gesamtmodells Hypothesen 6 und 7 bestätigen, die eine Mediation des Effektes prozeduraler Gerechtigkeit auf Engagement-Bereitschaften über die beiden erfassten Bindungsformen annahmen.

Auf Hochschulebene spielten auch weitere Variablen eine Rolle: Urteile über die hochschulseitig zur Verfügung gestellten Ressourcen (Hypothesen 8 bis 10) wirkten sich ebenfalls auf beide Bindungsvariablen aus. Auf Hochschulebene ließ sich dabei nur ein mediiertes Effekt auf Alumni-Engagement finden, der, anders als bei den Ergebnissen von Langer et al. (2001), nicht über eine affektive, sondern über eine normative Bindungsvariable vermittelt wird. Affektive Hochschulbindung vermittelt auf Hochschulebene vielmehr den Effekt der wahrgenommenen Reputation der eigenen Hochschule, wie sie bereits zu Studienzeit eingeschätzt wurde. Während Langer et al. (2001) nur einen Effekt von akademischer Integration auf eine affektive Bindungsform an die Hochschule fanden, konnte in der vorliegenden Studie für die Hochschulebene ein signifikanter Einfluss sowohl von akademischer, als auch von sozialer Integration gefunden werden. Allerdings wirkten sich diese in erster Linie auf die normative Hochschulbindung aus. Vermittelt über letztere als Mediator, trugen

beide Formen der Integration auch zur Aufklärung von Varianz des Kriteriums der Engagement-Bereitschaften zugunsten der Hochschule bei.

Auf *Fachebene* lässt sich insgesamt ein größerer Anteil der Varianz sowohl der beiden Mediatoren, als auch des Kriteriums aufklären. Dabei fällt auf, dass normative Hochschulbindung für die Engagement-Bereitschaften von Alumni (Hypothese 5) nicht nur einen eigenständigen Effekt über denjenigen von affektiver Hochschulbindung (Hypothese 4) hinaus hat, sondern der Pfadkoeffizient für normative Hochschulbindung sogar geringfügig höher ausfällt. Dies überrascht insofern, als dass eine normative Bindungsform, obgleich ein Verpflichtungsgefühl der Alma Mater gegenüber z.B. auch bei Kashyap und Diamond (1997) als Prädiktor von Spendenbereitschaft identifiziert wurde, nach Kenntnis des Autors bislang noch nie gemeinsam mit affektiver Hochschulbindung untersucht wurde. Letzterer wurde, zumindest den wenigen vorliegenden einschlägigen Studien im Hochschulbereich zufolge, bislang mehr Aufmerksamkeit geschenkt.

Was die Effekte wahrgenommener Hochschulgerechtigkeit betrifft, so spielen auf *Fachebene* alle drei Dimensionen eine Rolle. Prozedurale und distributive Gerechtigkeit haben einzeln zwar keinen signifikanten Erklärungswert über die anderen Variablen hinaus, spielen aber in ihrer Interaktion eine bedeutsame Rolle sowohl für affektive, als auch zumindest tendenziell für normative Hochschulbindung. Dabei besteht ein Interaktionseffekt derart, dass prozedurale Gerechtigkeit insbesondere mit abnehmender Einschätzung der distributiven Gerechtigkeit bedeutsam wird. Auf *Fachebene* spielt vielmehr, wie in Hypothese 16 aufgrund des hier stärkeren persönlichen Kontaktes angenommen, interaktionale Gerechtigkeit eine relativ bedeutsamere Rolle als die anderen Dimensionen. Sie bedingt insbesondere normative Hochschulbindung (Hypothese 2), und im multivariaten Kontext zumindest tendenziell auch affektive Hochschulbindung (Hypothese 1). Indirekt trägt interaktionale Gerechtigkeit zudem dazu bei, dass, vermittelt über ihre Wirkung auf normatives Commitment, Alumni in höherem Ausmaß dazu bereit sind, sich zugunsten ihres Faches an ihrer ehemaligen Hochschule zu engagieren (Hypothesen 3 und 7).

Auch auf *Fachebene* wurde ein bedeutsamer Einfluss der Ressourcen-Urteile auf die affektive Hochschulbindung erwartet (Hypothese 8) und gefunden: Je günstiger diese Urteile während der Hochschulzeit ausfielen, desto stärker waren die späteren Alumni bereit, sich zugunsten der Alma Mater zu engagieren. Dabei hatten die Ressourcen-Urteile nicht nur einen direkten Effekt, sondern auch einen indirekten, der über die affektive Bindung an die Alma Mater mediiert wird (Hypothesen 9 und 10).

Während sich auf der Fachebene für die Ressourcen-Urteile ein anderer vorrangiger Wirkmechanismus als auf der Hochschulebene zeigte, ließ sich für die wahrgenommene Reputation des eigenen Faches an der Alma Mater der gleiche Mechanismus identifizieren: Die wahrgenommene Reputation wirkt sich auf eine affektive Bindung an die ehemalige Hochschule aus, was über diese als Mediator indirekt auch zu verstärkter Engagement-Bereitschaft von Alumni beiträgt.

Die angenommene Bedeutsamkeit der Abschlussnote für die affektive Bindung an die Hochschule (Hypothese 12) kann auf Fachebene bestätigt werden. Eine bessere Abschlussnote geht mit höherer affektiver Bindung an das eigene Fach an der Alma Mater einher. Für die Bindung an die Alma Mater auf Fachebene ist ferner auch die soziale Integration von Studierenden relevant: Je stärker Studierende in Kontakt und in gemeinsamen Unternehmungen mit ihren Kommilitonen integriert waren, desto eher fühlen sie sich ihrer Alma Mater nicht nur affektiv verbunden, sondern desto stärker fühlen sie sich ihr auch verpflichtet. Diese höhere soziale Integration wirkte sich ferner, simultan über beide Bindungsdimensionen vermittelt, auch positiv auf die Engagement-Bereitschaften der Alumni aus. Ein signifikanter, aber nur mit Vorsicht zu interpretierender Effekt fand sich ferner für Anzahl der Semester, welche Studierende an der Hochschule ihres Abschlusses verbracht haben. Dabei hatte diese Dauer der Mitgliedschaft über die anderen Variablen hinaus einen signifikant negativen Effekt auf Engagement-Bereitschaften. Schließlich fand sich im Kontext des Gesamtmodells auf der Fachebene ein signifikanter Effekt des Geschlechts. Zum einen wiesen die befragten männlichen Alumni eine stärker ausgeprägte normative Hochschulbindung auf als weibliche Alumni. Wird nach dieser Beziehung einzeln oder innerhalb des Gesamtmodells kontrolliert, so sind weibliche Alumni eher dazu bereit, sich zugunsten des eigenen Faches an der Alma Mater zu engagieren.

## **11.2. Beiträge zur bisherigen Forschung**

### **11.2.1. Organisationale Gerechtigkeit an Hochschulen**

Die vorliegende Studie erweitert die zahlreichen Befunde zur Bedeutsamkeit organisationaler Gerechtigkeit (vgl. Colquitt et al., 2001) und belegt diese auch für den bislang vernachlässigten Kontext von Hochschulen. Dieser unterscheidet sich, was das Verhältnis zwischen Organisation und Mitgliedern betrifft, insbesondere hinsichtlich Ausmaß und Art der gegenseitigen Abhängigkeit, der a priori Konzeption als „Durchlauforganisation“, sowie der für die große Mehrheit der Alumni gegebenen Nicht-Austauschbarkeit der Alma Mater.

Die Ergebnisse der Studie belegen zunächst, dass eine faire Behandlung durch die Organisation nicht nur kurzfristiger jeweils aktuelle Folgen bei ihren Mitgliedern bewirkt. Auswirkungen organisationaler Gerechtigkeit über den Zeitraum der Mitgliedschaft hinaus wurden bislang nur von wenigen Arbeiten berücksichtigt, in denen zudem eine einseitige Beendigung der Mitgliedschaft über Kündigung des Vertragsverhältnisses durch den Arbeitgeber Gegenstand der Untersuchung war (z.B. Lind, Greenberg, Scott & Welchans, 2000; Schmitt et al, 2008). Im Kontext enger Beziehungen wie Familien, die allerdings für Individuen auch fundamental bedeutsamer sind, können Ungerechtigkeits Erfahrungen und ihre Auswirkung auf die Beziehung Folgen über die gesamte Lebensspanne nach sich ziehen (Stierlin, 2005). Für den Kontext organisationaler Gerechtigkeit belegt die vorliegende Studie erstmalig Effekte auch über die Dauer der Mitgliedschaft hinaus, wenn diese nicht durch einseitigen Wunsch beendet wurde.

Als integratives theoretisches Modell zur Erklärung der Effekte interaktionaler und prozeduraler Gerechtigkeit wurde in der vorliegenden Arbeit vor allem auf das Group Engagement Modell (Tyler & Blader, 2003; Blader & Tyler, 2009) zurückgegriffen, da es geeignet schien, gleichzeitig die Konzepte organisationaler Gerechtigkeit mit den wesentlichen Aspekte des Modelles von Langer et al. (2001), sowie der hier vertretenen Perspektive auf Alumni-Engagement als Extra-Rollenverhalten in Verbindung zu bringen. Der Befund, dass eine faire Behandlung durch die Organisation bei den Mitgliedern auch über den Zeitraum der Mitgliedschaft hinaus die vom Group Engagement Modell postulierten Effekte zeigt, könnte Anlass zur Überlegung geben, das Group Engagement Modell diesbezüglich zu erweitern. Eine gerechte Behandlung scheint zu einer längerfristigen affektiven Verbundenheit, einem Zugehörigkeitsgefühl und der Identifikation mit, aber auch einer Verpflichtung gegenüber der Organisation zu führen, welche dann auch nach Verlassen derselben die Bereitschaft zum Engagement zugunsten dieser erhöht. Der Aspekt der Verpflichtung gegenüber der fokalen Organisation wurde von Tyler und Blader (2003) bislang wenig betont, wenngleich er an verschiedenen Stellen angesprochen wird. Hinsichtlich der die Mitgliedschaft selbst überdauernden Effekte ist allerdings auch der Aspekt der typischerweise gegebenen Nicht-Austauschbarkeit der Alma Mater als „seine“ Hochschule zu berücksichtigen, die dem untersuchten Kontext eine Sonderstellung gegenüber sonstigen ehemaligen Mitgliedschaften verleiht. Dass diese Effekte in den ersten Monaten nach Abschluss und mithin nach Verlassen der Organisation bestehen, ist zwar ein neuer Befund, allerdings für die ersten Monate nach Studienabschluss noch kein allzu überraschender. Mit zunehmender beruflicher Integration in einen neuen

organisatorischen Kontext könnte der Stellenwert der hochschulseitigen identifikationsrelevanten Information angesichts entsprechender Angebote der aktuellen Bezugsgruppe sinken. Aufgrund der Sonderstellung der Hochschule hinsichtlich ihres identifikatorischen Potenzials wäre theoretisch aber ebenfalls die Annahme eines jahrzehntelang stabilen Effektes berechtigt, solange im handlungsentscheidenden Augenblick situativ die Herstellung von Salienz und Nahelegung der entsprechenden Vergleichsgruppen (Absolventen anderer Hochschulen) gelingt. Wie langfristig bzw. stabil diese Effekte tatsächlich über die Zeit sind, sollte mit messwiederholten Langzeitstudien geprüft werden. Konkurrierende soziale Identifikationsangebote über andere Mitgliedschaften sind durch die besondere Situation der Hochschulen jedenfalls weniger wahrscheinlich, als dies beim Wechsel des Arbeitgebers der Fall ist.

Es muss jedoch betont werden, dass im Rahmen der praktisch orientierten Fragestellung nicht das Group Engagement Modell selbst operationalisiert wurde, und mithin die Ergebnisse nicht als direkter Beleg für dieses interpretiert werden dürfen. Umgekehrt bedeutet dies auch, dass nicht sichergestellt ist, ob die dort angenommenen Wirkmechanismen tatsächlich diejenigen sind, welche für die gefundenen Ergebnisse verantwortlich sind. Die dort angenommenen Detailprozesse der Wirkung gerechter Behandlung von Gruppenmitgliedern über identitätsbezogene Urteile und psychologisches Engagement können anhand der gewählten Operationalisierungen nicht rekonstruiert werden. So wurden z.B. zur Operationalisierung nicht die im dem Group Engagement Modell ursprünglich zugrundegelegten, dem Group Value Modell entstammenden Variablen *Neutrality*, *Trust* und *Standing* verwendet, um Informationen über das Erleben gerechter Verfahrensweisen an Hochschulen erhalten. Daher ist nicht auszuschließen, dass alternativ oder zusätzlich weitere Mechanismen zum Tragen kamen. Hier ist zunächst an sozialen Austausch (Blau, 1964) bzw. relationale implizite psychologische Verträge (Rousseau, 1998) zu denken, welche unter Bedingungen gerechter Behandlung entstehen und das Eingehen langfristiger Commitments und längerfristig angelegter, hinsichtlich konkreter Form und Zeitpunkt reziproker Leistungen unspezifizierter Austauschbeziehungen begünstigen. Da eine *affektive* Verbundenheit mit der Alma Mater im Fokus der Untersuchung stand, könnte der langfristige Effekt von Gerechtigkeitswahrnehmungen auf diese auch z.B. über dadurch evozierte positive Emotionen stammen, die bei wiederholten Erfahrungen, beispielsweise über Mechanismen klassischer Konditionierung, zu einer Assoziation positiver bzw. negativer Affekte mit dem Hochschulkontext führen. Dies könnte sich auch in affektivem Commitment und Engagementbereitschaft niederschlagen. Effekte



prozeduraler (Un)Gerechtigkeit auf Emotionen sind in der Literatur gut belegt. So konnten z.B. Barclay, Skarlicki und Pugh (2005) einen Effekt prozeduraler Ungerechtigkeit auf negative Emotionen wie z.B. Ärger und Feindseligkeit nachweisen. Murphy und Tyler (2008) belegten in zwei Studien, dass die Wirkung wahrgenommener Verfahrensgerechtigkeit durch Angestellte (bzw. sich in einem Steuerverfahren [tax dispute] befindlicher Personen) auf deren Compliance am Arbeitsplatz (bzw. im Rahmen des Verfahrens) über positive Emotionen wie Freude mediiert wurde. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung könnte der Fragebogen mit seinem Bezug zur Hochschulzeit die Alumni auch an (un)gerechte Behandlung mitsamt der damit assoziierten emotionalen Erfahrungen erinnert und somit eine positive oder negative Tönung der aktuellen Stimmung zum Zeitpunkt der Beantwortung herbeigeführt haben. Positiver Affekt wiederum kann zu erhöhter Hilfsbereitschaft und erhöhter Spendebereitschaft, sowie der Verstärkung altruistischen Verhaltens führen (Isen, 1987). In diesem Falle käme der aktuellen affektiven Stimmungslage eine höhere Bedeutung als situativer Störvariable zu. Ungeachtet der konkreten Wirkmechanismen konnte vor dem Hintergrund der praktischen Fragestellung hypothesenkonform die Bedeutsamkeit gerechter Behandlung belegt und als Ansatzpunkt für die Schaffung hochschulbindungsförderlicher Bedingungen identifiziert werden.

Neben für die Hochschule förderlichen Alumni-Engagements wurden auch potenziell schädliche Einstellungen bzw. Verhaltensweisen als Kriterien berücksichtigt (Anti Citizenship Behaviors), und in Bezug zur wahrgenommenen Hochschulgerechtigkeit gesetzt. Offensive Vergeltungen haben das Ziel „to even the score“ und können über das Abstrafen des Verursachers den Selbstwert wiederherstellen bzw. schützen, indem man sich darstellt als „strong and determined person who demands respect and does not tolerate unjust treatment by others“ (Miller, 2001, S. 541). Die Bereitschaft zu schädigender Vergeltung gegenüber Angehörigen der Hochschule bzw. des Faches stellt gegenüber den sonstigen untersuchten Kriterien eine Ausnahme dahingehend dar, dass affektive und normative Hochschulbindung keinen signifikanten Zusammenhang damit aufweisen, und entsprechend auch keinerlei mediierte Effekte existieren, wohl aber direkte Effekte der Prädiktoren. Dabei stellen auf beiden Ebenen die Wahrnehmung interaktionaler Ungerechtigkeit, sowie der Interaktionseffekt zwischen prozeduraler und interaktionaler Gerechtigkeit die stärksten Prädiktoren dar. Zudem scheint Reputation einen protektiven Effekt zu haben: Je höher die wahrgenommene Reputation der eigenen Hochschule, desto geringer sind die Schädigungsabsichten der befragten Alumni. Dass der Effekt erlebter

Ungerechtigkeit auch noch bei den späteren Alumni nachweisbar ist, spricht dafür, dass es sich nicht um vorrangig emotional geprägte, „heiße“ Rache handelt, sondern der retributive Charakter ausgleichender Gerechtigkeit im Vordergrund steht. Die verwendeten Items fragten dabei nach einer personbezogenen Schädigungsbereitschaft. Eine auf die Organisation gerichtete, für diese potenziell schädliche Verhaltensweise stellt das Badmouthing dar, nach dessen tatsächlicher Realisierung gefragt wurde. Obwohl dieses den deskriptiven Befunden nach als tatsächliches Verhalten eher gezeigt und zugegeben wird als eine hypothetische Schädigungsbereitschaft, zeigen sich, abgesehen von einem direkten Effekt distributiver Gerechtigkeit, keine direkten oder indirekten Effekte einer ungerechten interaktionalen oder prozeduralen Behandlung. Dies ist insofern überraschend, als dass die bloße Schädigungsbereitschaft im Gegensatz zum Badmouthing nicht die Funktion der von Miller (2001) hervorgehobenen selbstwertwiederherstellenden Selbstdarstellung erfüllen kann. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass die Rezipienten des öffentlichen Schlechtredens der Hochschule nicht Zeugen der erfahrenen Ungerechtigkeit waren, oder der Sprecher befürchtet, dass die Zuhörer bei Kenntnis einer vorausgehenden ungerechten Behandlung des Sprechers dies als bloße selbstwertwiederherstellende Strategie entlarven und nicht ernst nehmen würden. Möglich wäre auch, dass im öffentlichen Schlechtreden der Hochschule bzw. des Faches kein approbates Mittel zur Abstrafung der Verantwortlichen gesehen wird, während der Personbezug der Items zur Schädigungsbereitschaft eine zielgerichtetere Maßnahme erlaubt.

Mit dem Konzept der Multifoci Justice (z.B. Rupp & Cropanzano, 2002) wurde der Tatsache Rechnung getragen, dass Quellen von Ungerechtigkeit unterschiedlichen hierarchischen Ebenen einer Organisation entstammen können. Die bisherige Forschung ging dabei allerdings so vor, dass die distributive, prozedurale und interaktionale Gerechtigkeitsdimensionen nur jeweils einmal pro Organisation betrachtet und quasi über die hierarchischen Ebenen verteilt wurden, wobei üblicherweise der Vorgesetzte oder das Arbeitsteam als Quelle interaktionaler Gerechtigkeit, und eine höhere Ebene als Quelle der anderen beiden Dimensionen postuliert wurde. In der vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, dass auf zwei verschiedenen hierarchischen Ebenen für jede der Gerechtigkeitsdimensionen, in Anhängigkeit des jeweils betrachteten Kriteriums, auf jeweils beiden betrachteten fokalen Ebenen eigenständige direkte oder indirekte Effekte nachweisbar sind. Da in dieser Arbeit unter anwendungsorientierter Fragestellung bedeutsame Ansatzpunkte für Gestaltungsverantwortliche auf der jeweils fokalen Ebene identifiziert werden sollten, über welche die ebenenspezifische Hochschulbindung optimiert werden kann,

wurde dabei allerdings auf die simultane Betrachtung aller Ebenen und Dimensionen verzichtet. Künftige Studien könnten sich hier der Untersuchung von Cross-Level-Effekten widmen. Der vorliegende Befund kann zumindest als Hinweis darauf interpretiert werden, dass auf den jeweils betrachteten Ebenen nicht vorschnell Gerechtigkeitsdimensionen ausgeklammert bzw. hierarchisch „verteilt“ werden sollten.

Eine weitere Erkenntnis stellt die Identifikation von Dienstleistungsorientierung als Moderator der Beziehung zwischen Gerechtigkeitswahrnehmungen und affektiver Hochschulbindung dar. Dabei konzipierten die Items, die eigens für die Studie formuliert wurden, Dienstleistungsorientierung als die Art und Weise, inwieweit Studierende selbst ihr Verhältnis zur Hochschule als ein Dienstleistungsverhältnis definieren. Die Variable bildet also eine Einstellung ab, die höchstwahrscheinlich vorrangig von dem entsprechenden Bild beeinflusst wird, dass durch Kultur und Medien, aber auch von Hochschulen selbst und innerhalb dieser von der Studierendenschaft implizit und explizit vermittelt wird. Den empirischen Befunden zufolge steigt mit zunehmender Dienstleistungsorientierung neben dem Einfluss von Ressourcen-Urteilen auf Hochschulebene auch der Einfluss, den distributive und prozedurale Gerechtigkeit auf affektive Hochschulbindung haben.

Ein Aspekt, dem die vorliegende Studie nicht Rechnung tragen konnte, ist, dass Gerechtigkeit nicht nur ein individuelles Erleben, sondern auch eine soziale Konstruktion ist. Soziale Realitäten werden in „Multilogen“ gemeinsam sozial konstruiert (Gergen & Gergen, 2009). Gerechtigkeit kann danach als eine emergente Eigenschaft sozialer Systeme gesehen werden, die im Laufe der Interaktionen zwischen den Mitgliedern einer organisationalen Einheit gebildet werden. So weisen auch Li & Cropanzano (2009) darauf hin, dass individualistische Zugänge nicht dem sozialen Kontext Rechnung tragen, innerhalb dessen Gerechtigkeitswahrnehmungen geformt werden. Innerhalb einer Organisation und hierarchischer Ebenen bzw. Einheiten interagieren die Mitglieder miteinander, beobachten das Verhalten des jeweils anderen, und „engage in collective sense making, a tendency that may ultimately lead to the development of shared perceptions on how to evaluate justice-triggering events“ (ebd., S. 566-567). Studierende tauschen sich über Erlebnisse mit Dozierenden und Hochschulpersonal aus, sind an Hochschulpolitik beteiligt, führen Diskurse insbesondere auch über Fragen der Gerechtigkeit an Hochschulen, etc. Deshalb könnten gerade an Hochschulen sozialen Konstruktionsprozessen eine bedeutsame Rolle zukommen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit sich durch sozial ausgehandelte Realitäten an unterschiedlichen Hochschulen bzw. verschiedenen Fächern innerhalb einer Hochschule Wahrnehmungsattraktoren herausbilden, welche

die Gerechtigkeitswahrnehmungen von Studierenden jeweils unterschiedlich prägen. Künftige Forschung könnte hier Maße zum Gerechtigkeitsklima berücksichtigen, das zirkulär sowohl mit Hochschulgerechtigkeit, als auch mit der von Seiten der Kommilitonen gezeigten Fairness verknüpft sein könnte.

Im Rahmen dieser explorativen Studie konnten ferner moderierende oder mediierende Variablen nicht berücksichtigt werden, die über die im Group Engagement Modell hinaus genannten einen Beitrag zur Eruierung der genauen Wirkmechanismen von Gerechtigkeitswahrnehmungen im Kontext der Vorhersage von Hochschulbindung leisten könnten. Beispielhaft seien etwa perzipierter eigener Status innerhalb der Gruppe (Diekmann, Sondak & Barsness, 2007), Gerechtigkeitssensibilität (z.B. Schmitt & Mohiyeddini, 1995), Verantwortungsattribution (z.B. Schmitt et al., 2008) oder Selbstwert genannt. Gerade letzterer sollte, wenn sich weitere Forschung zur Alumnibindung ebenfalls auf das Group Engagement Modell stützt, berücksichtigt werden. Es wird oft berichtet, dass die Wahrnehmung prozeduraler Ungerechtigkeit zu einem niedrigeren Selbstwertgefühl führt (z.B. Tyler, DeGoey & Smith, 1996). DeCremer, Van Knippenberg, Van Dijke und Van den Bos (2004) konnten zeigen, dass der Effekt interaktionaler Gerechtigkeit auf affektives Commitment zur Organisation durch das Selbstwertgefühl moderiert wird: Während sich Mitglieder mit hohem vs. niedrigem Selbstwertgefühl bei niedriger interaktionaler Gerechtigkeit nicht in ihrem affektivem Commitment unterschieden, reagierten diejenigen mit weniger Selbstwertgefühl mit signifikant höherem affektiven Commitment auf interaktional gerechte Behandlung. Die Autoren deuten dies im Sinne relationaler Theorien der Gerechtigkeit (vgl. Kapitel 3.3.3.) so, dass Menschen bei niedrigerem Selbstwert Kontrolle und Standing im Sinne des Group Value Modells verstärkt als Anliegen haben, und entsprechend stärker darauf reagieren.

### **11.2.2. Alumnibindung und Alumni-Engagement**

Ebenso wenig wie die langfristigen Auswirkungen organisationaler Gerechtigkeit wurde von der bisherigen Forschung auch die Bindung an Organisationen, zu denen eine ehemalige Mitgliedschaft vorlag, beachtet. In diesem Punkt unterscheidet sich die Hochschulbindung von Alumni von der Bindung z.B. an gemeinnützige Vereine, in denen keine aktive Mitgliedschaft vorliegt. Langer et al. (2001) unternahmen einen wichtigen Schritt darin, ein theoretisch fundiertes Modell der Hochschulbindung zu formulieren und empirisch zu überprüfen. Die vorliegende Arbeit griff dieses Modell auf, und differenzierte auf der theoretischen Basis von Erkenntnissen der School Connectedness Forschung, des Commitment-Konzepts von Allen und Meyer (1990)

und des Group Engagement Modells (Tyler & Blader (2003) zwischen einer affektiv-identifikationsbasierten und einer normativen Form der Hochschulbindung.

Langer et al. (2001) berücksichtigten auch für Hochschulen wünschenswertes Alumniverhalten, das aus einer emotionalen Verbundenheit zur Alma Mater resultieren kann, verwendeten dabei aber nur ein schmal angelegtes Maß für Alumniverhalten als untersuchtes Kriterium. Die vorliegende Arbeit erweitert diesbezüglich das Spektrum der betrachteten Kriterien. In der empirischen Studie konnte gezeigt werden, dass die von Langer et al. vorgeschlagenen Modellvariablen, sowie darüber hinaus insbesondere auch Gerechtigkeitswahrnehmungen, zu einer affektiven und normativen Form der Hochschulbindung im hier verstandenen Sinne<sup>72</sup> führen, die sich als Mediatoren fungierend wiederum auf ein breiteres Spektrum verschiedener Engagement-Bereitschaften von Alumni auswirken, das von Kaufbereitschaften von Merchandise-Artikeln bis zu einem freiwilligen, mit persönlichem Arbeits- und Zeitaufwand verbundenen Hilfsverhalten reichen kann. Insofern kann Hochschulbindung als latenter Vorteil für Hochschulen aufgefasst werden, der sich in verschiedenartigen Engagementbereitschaften von Alumni äußern kann. Um solchen hochschulförderlichen Verhaltensweisen getrennt von einem Konzept der Hochschulbindung – im engeren Sinne einer psychologisch-emotional gefärbten Bindungsvariable – einen theoretisch-konzeptuellen Rahmen zu geben, wurde in der vorliegenden Arbeit auf das Konzept des Extra-Rollenverhaltens zurückgegriffen, unter das sich trotz seines Ursprungs in der „klassischen“ Organisationsforschung konzeptuell-definitiv Alumni-Engagement gut subsumieren lässt.

Ob affektive Hochschulbindung konzeptuell eher organisationalem Commitment, oder eher organisationaler Identifikation näher steht, kann anhand der gewählten Operationalisierungen und der Befunde nicht wirklich geklärt werden und würde wohl bereits an der geschilderten konzeptuellen Überlappung der Konstrukte scheitern. Riketta und van Dick (2005) analysierten in ihrer Metanalyse auch die verschiedenen Zusammenhänge, welche Identifikation und (affektives) Commitment jeweils auf Team- und Organisationsebene mit anderen relevanten Variablen aufwiesen. Dabei fanden sie, gerade was Extra-Rollenverhalten betrifft, insgesamt keine konsistenten Hinweise für eine Moderation der Zusammenhangsmaße durch die Art der Konzeptualisierung des Bindungsmaßes. Die besondere Konstellation des Verhältnisses von Alumni zur Hochschule, die zu Beginn der Arbeit geschildert wurde,

---

<sup>72</sup> Es sei daran erinnert, dass Langer et al. (2001) mit „Hochschulbindung“ das resultierende Outcome (Verhaltensabsicht) bezeichnen, während in der vorliegenden Arbeit affektive Hochschulbindung konzeptuell dem „emotionalen Commitment zur Hochschule“ bei Langer et al. nahe steht

könnte in Verbindung mit dem empirisch hohen prädiktiven und eigenständigen Wert der beiden Bindungsformen auch Anlass zur Überlegung geben, diese grundsätzlich als neue, kontextspezifische Maße zu verstehen.

Die Untersuchung zeigte, dass nicht nur affektive, sondern auch normative Hochschulbindung ein bedeutsamer Prädiktor für Alumni-Engagement ist. Auf Fachebene ist die normative Bindungsdimension sogar ein deskriptiv geringfügig stärkerer Prädiktor als die affektive Dimension. Während der Einfluss der auf Hochschulebene bedeutsamsten prozeduralen Dimension von Gerechtigkeitserleben auf Engagementbereitschaften über beide Bindungsdimensionen mediiert wird, findet sich auf Fachebene ein indirekter Effekt der hier relativ bedeutsameren interaktionalen Gerechtigkeitsdimension sogar ausschließlich über normative Hochschulbindung. Dass dieser im Kontext der anderen Variablen eine derart hohe Bedeutung zukommt, überrascht ein wenig – für den Hochschulkontext lag bislang nur ein empirisches Ergebnis vor, dass deren Einfluss auf Spendenbereitschaften zugunsten der Alma Mater belegte (vgl. Diamond & Kashyap, 1997), wobei die affektive Bindung zur Alma Mater aber nicht simultan berücksichtigt wurde. Langer et al. (2001) thematisierten die normative Dimension von Alumnibindung gar nicht, und auch im Group Engagement Modell wird das durch faire Behandlung mit hervorgerufene Gefühl von Verantwortung und Verpflichtung gegenüber der Organisation als Motivation für Engagement eher beiläufig erwähnt. Während für Outcomes mit monetärem Bezug wie Kauf- und Spendenbereitschaften die affektive Bindung relativ bedeutsamer war, spielte normative Hochschulbindung als Prädiktor konkreter einzelner Engagement-Bereitschaften insbesondere für Ingroup-Favorisierung, Kundenloyalität, die Übernahme eines Lehrauftrages, sowie Hilfsverhalten unter persönlichem Arbeits- und Zeitaufwand eine relativ bedeutsamere Rolle. Es betrifft mithin diejenigen Kriterien, die einen engeren Bezug zum Konzept der Organizational Citizenship Behaviors mit seiner Förderlichkeit für das operativen Geschehen einer Organisation aufweisen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass hier im Vergleich zur affektiv-identifikationsbezogenen Bindungsform als Wirkmechanismen stärker eine wahrgenommene Kongruenz zwischen individuellen und organisationalen Werten, und hinsichtlich der Mediatorfunktion für interaktional und prozedural gerechte Behandlung stärker die Etablierung einer positiven sozialen Austauschbeziehung bzw. eines impliziten relationalen psychologischen Vertrages zum Tragen kommen.

Erwartungsgemäß spielte eine durch Studierende wahrgenommene gerechte Behandlung seitens der Hochschule für affektive und normative Hochschulbindung eine bedeutsame Rolle. Unter Kontrolle aller im Modell berücksichtigten

studienzeitbezogenen Prädiktoren und Kovariaten weisen auf Hochschulebene prozedurale, und auf Fachebene interaktionale Gerechtigkeit im multivariaten Kontext bei der Vorhersage von Hochschulbindung die größten Pfadkoeffizienten auf. Beide Bindungsdimensionen dienen dabei als Mediatoren für die signifikanten indirekten Effekte der im multivariaten Kontext jeweils relativ bedeutsamsten Gerechtigkeitsdimension auf die späteren Engagementbereitschaften von Alumni.

Hinsichtlich der Frage, welche Variablen über Gerechtigkeit hinaus für die Ausprägung von Alumnibindung und mittel- oder unmittelbar für Alumni-Engagement besonders relevant sind, erwies sich in der Modellüberprüfung besonders die wahrgenommene Reputation der Hochschule, die zunächst nur als Kovariate kontrolliert werden sollte, als ein zentraler Prädiktor zur Vorhersage insbesondere affektiver Hochschulbindung. Reputation wurde pragmatisch durch drei eigens formulierte Items erhoben. Der gebildete Score ließe sich auch über andere Begrifflichkeiten beschreiben: Das *organisationale Image* bezeichnet „not what the company believes it to be, but the feelings and beliefs about the company that exist in the minds of its audiences“ (Bernstein, 1984, zitiert in Abratt, 1989, S. 68), womit zum einen die externen Grundlagen und Entstehungsprozesse des organisationalen Images betont werden, und zum anderen die Vielzahl potenzieller Zielgruppen (audiences), die auch entsprechend unterschiedliche Image-Wahrnehmungen aufweisen können. Hatch und Schultz (1997) betonen dagegen, dass das organisationale Image erst durch organisationsinterne Prozesse und Bemühungen als Wahrnehmungen in den Köpfen der Organisationsmitglieder entsteht, dort allerdings unter Berücksichtigung der wahrgenommenen Außenperspektive: „An organization’s image describes attributes members believe people outside the organization use to distinguish it.“ (Hatch & Schultz, 1997, S. 358). Für Studierende und Alumni bündeln sich die relevanten Attribute oft in der Reputation ihrer Hochschule (z.B. „besonders gute Methodenausbildung“). Das wahrgenommene Image ist den Organisationsmitgliedern nach Dutton und Dukerich (1991) entsprechend deshalb so bedeutsam, weil es ihren “best guess” darüber repräsentiert, welche Charakteristiken andere ihnen wahrscheinlich aufgrund ihrer Affiliation mit der Organisation zuschreiben werden. Das Konstrukt der *Organisationalen Reputation* bezieht sich nach Dukerich, Golden und Shortell (2002) stärker auf die Außensicht auf eine Organisation, entsteht entsprechend auch primär durch externe Bedingungen und lässt sich definieren als „overall estimation in which a company is held by its constituents, representing the net affective reaction of customers, investors, employees, and the general public to the company’s name“ (ebda, 2002, S. 509). Einige Studierende suchen diebezügliche

Informationen möglicherweise bereits gezielt bei der Auswahl der Hochschule und der Bewerbung zum Studium. Für die meisten Studierenden ist allerdings anzunehmen, dass sich ein Bild von der Wertigkeit in Form der Reputation der Hochschule während des Studiums entwickelt: Hochschulen zeigen meist regelmäßige Bemühungen, eine gute Reputation den Studierenden auch zu vermitteln, z.B. durch „Randbemerkungen“ von Dozenten, durch interne Kommunikation von Forschungserfolgen, Medienpräsenzen und Zeitungsausschnitten, Auszeichnungen von Hochschulmitgliedern etc. über elektronische Newsletter oder Hochschulzeitschriften. Auf der anderen Seite wird ebenfalls interne und öffentliche Kritik (z.B. in Form eines schlechten Hochschulrankings in „Der Spiegel“) über den Studierendenausschuss oder einzelne hochschulpolitische Gruppen deutlich an Studierende kommuniziert, um von diesen Unterstützung für Verbesserungsforderungen zu erhalten. Insofern sind für Studierende die (wahrgenommene) Reputation als externes Bild und die interne Kommunikation („organisationales Image“) untrennbar miteinander verwoben. Da Studierenden diese Informationen während des Studiums in vielfältiger Weise zugänglich gemacht werden, ist anzunehmen, dass sich ein Bild der Reputation der Hochschule während der Studienzeit entwickelt und festigt. Da sich die Bedeutung von Reputation gut durch die soziale Identitätstheorie über die Möglichkeit der Selbstaufwertung bei Mitgliedschaft in einer Organisation hoher Reputation erklären lässt, unterstreicht der vorliegende Befund die Rolle identifikationsbezogener Prozesse bei der Bildung affektiver Hochschulbindung.

Weiterhin erwies sich, wie bereits bei Langer et al. (2001), die Integration von Studierenden als bedeutsamer Prädiktor für Hochschulbindung. Die Autoren berücksichtigten allerdings nur affektive Bindungsform, für die sie nur einen Einfluss von akademischer Integration feststellen konnten. In der vorliegenden Studie erwies sich hingegen die soziale Integration als insgesamt bedeutsamer, deren indirekter Effekt auf Engagementbereitschaften eher über normative Hochschulbindung vermittelt zu werden scheint. Akademische Integration spielte in der vorliegenden Studie nur auf Hochschulebene eine signifikante Rolle. Während der Studienzeit sind die Kommilitonen das bedeutsamste soziale Umfeld des Alltags. Viele Studierende schließen während der Zeit des Studiums außer zu Kommilitonen des gleichen Faches oder anderer Fächer keine neuen außeruniversitären Freundschaften. Mithin sind die Mitstudierenden essenziell für das menschliche Grundbedürfnis zur Zugehörigkeit. Auch nach Wiesenfeld, Raghuram und Garud (2001) ist ein wichtiger Grund für die Identifikation mit Gruppen im Affiliationsmotiv zu sehen. Die Autoren konnten in einer Studie belegen, dass die individuelle Ausprägung des Affiliativmotives mit dem Ausmaß



an Identifikation zusammenhängt selbst bei einer rein virtuellen Arbeitsgruppe, deren Mitglieder bei Heimarbeit ausschließlich über den PC kooperieren. Somit könnte bei einem höheren Ausmaß an Integration über die Jahre der Studienzeit die wiederholte Assoziation der Hochschule mit der Befriedigung eines Grundbedürfnisses nach Affiliation ebenfalls zu einer längerfristigen affektiven Hochschulbindung über die Studienzeit hinaus führen.

Die Engagement-Bereitschaften von Alumni zugunsten ihrer Alma Mater wurden unter dem theoretisch-konzeptuellen Rahmen des Extra-Rollenverhaltens betrachtet, für das bislang in der Forschung nur wenige Versuche einer kultur- und kontextspezifischen Operationalisierung unternommen wurden. Das für den Untersuchungskontext entwickelte Gesamtmaß zu Alumni-Engagement setzt sich aus relativ heterogenen Einzelindizes zusammen, die sich dennoch zu einem Gesamtscore mit befriedigender Reliabilität aggregieren ließen. Dass dabei beide Dimensionen der Hochschulbindung nicht nur gemeinsam einen substanziellen Varianzanteil der Engagement-Bereitschaften erklären können, sondern ein ungefähr gleich starker Einfluss der normativen und der affektiv-identifikationsbezogenen Bindungsform vorliegt, unterstreicht auch die praktische Nützlichkeit der Aufnahme normativer Hochschulbindung ins Gesamtmodell. Aufgrund der Heterogenität des Gesamtmaßes für Alumni-Engagement können die Beziehungen zwischen den Modellvariablen und einer jeweils einzelnen konkreten Engagementbereitschaft jeweils unterschiedlichen Störeinflüssen unterliegen. Während über diese für einige Kriterien noch große Wissenslücken bestehen (z.B. Bereitschaft, am Gymnasium des aktuellen Wohnortes angehende Abiturienten über die eigenen Alma Mater zu informieren), existieren zu anderen bereits eine Reihe von Studien, die weitere relevante Einflussfaktoren identifizieren konnten. So wird Spendenverhalten zugunsten der Alma Mater z.B. durch philanthropische Einstellung, Anstellungsverhältnis, Anzahl der Kinder, Haushaltseinkommen, Wohndistanz zur Alma Mater oder gar die Einstellung des Partners gegenüber Spenden zugunsten des Bildungssystems beeinflusst (McDearmon & Shirley, 2009; Rooney, Brown & Mesh, 2007; Weerts & Ronca, 2008). Die Identifikation und Kontrolle von Störeinflüssen kann vereinfacht werden, indem homogenere, auf jeweils interessierende Engagementbereiche eingegrenzte Messinstrumente für diese entwickelt werden.

### **11.2.3. Einordnung der Befunde in einen zeitlichen Kontext**

Auch wenn die vorliegende Studie Einflüsse hochschulbezogener, und zur Studienzeit selbst erhobener Kontextvariablen auf spätere Alumni-Bindung und

Alumni-Engagement über eine Zeitspanne von zweieinhalb bis drei Jahren erfasst hat, stellt dieser Zeitraum nur einen kurzen und frühen Abschnitt im Alumni-Leben dar. Die in der vorliegenden Studie untersuchten Alumni haben ihr Studium zum Zeitpunkt der Befragung erst seit weniger als einem Jahr beendet. Rohlmann (2009; zitiert nach Moes, Lipke & Richter, 2010) schlägt ein fünfstufiges Phasenkonzept des „Alumni-Lebens“ vor, das sie mit verschiedenen Aktivitäten eines Alumnivereins koppelt: Auf der ersten Stufe stehen die *Pre-Alumni*, die seitens eines Alumniclubs z.B. mit Services wie Mentoring oder einer Praktika- und Stellenbörse adressiert werden können. Als *Fresh-Alumni* beginnen sie z.B. an Jahrestreffen teilzunehmen oder einen Newsletter zu erhalten. Als *Junior-Alumni* könnten ihnen Weiterbildungsangebote gemacht werden oder über den Alumniverein regionale Stammtische organisiert werden. Als *Midlife-Alumni* werden sie schließlich Zielgruppe von Fundraising-, Sponsoring- und Vermarktungsmaßnahmen, während andere Angebote und Maßnahmen weiterlaufen. In der letzten Phase, als *Nostalgic-Alumni*, endet ihre Adressierung als Zielgruppe für Weiterbildungsangebote, um ihnen stattdessen „nostalgische Angebote“ zu unterbreiten. Ordnet man die Befragten im geschilderten Phasenkonzept ein, so handelt es sich noch weitgehend um *Fresh Alumni*. Wenngleich ein solches Modell weniger eine Beschreibung empirischer Gegebenheiten, als vielmehr ein heuristisches Arbeitsmodell für Marketing-Aktivitäten von Alumnivereinen darstellt, verdeutlicht es doch, dass es verschiedene „Lebensphasen“ von Alumni gibt, in denen in ihr Bezug zur Hochschule ein jeweils anderer ist.

Damit wird einerseits die Frage aufgeworfen, welche *phasenspezifischen Störeinflüsse* (Maß der Vernetzung, Stand der beruflichen Entwicklung und Karriere, Kontaktbedürfnisse, familiäre Einflüsse etc.) auf die in der vorliegenden Arbeit gefundenen Beziehungen zwischen studienzeitbezogenen Erfahrungen, und späteren Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber der Hochschule verbunden sind. So könnten Effekte der erhaltenen Abschlussnote abnehmen, wenn deren Bedeutsamkeit nach erfolgreichem Einschlagen einer Karriere sinkt. Ferner könnten *phasenspezifische Zusammenhangsmuster* derart bestehen, dass Determinanten der Hochschulbindung zu unterschiedlichen Zeiten verschiedene relative Bedeutsamkeiten aufweisen, die auch studienzeitbezogene Variablen betreffen könnten. Beispielsweise könnte das Lebensalter den Zusammenhang mit infragestehenden Kriterien ändern. So zeigte sich bereits innerhalb der relativ geringen Bandbreite des in der vorliegenden Studie erfassten Alters ein Effekt desselben auf das Ausmaß, in dem öffentlich schlecht über die Hochschule geredet wurde. Auch eine *Dynamik innerhalb der beteiligten Variablen* könnte sich auf die Stabilität der Effekte auswirken: Wenn beispielsweise normative

Hochschulbindung auf Reziprozität beruht, dann könnte irgendwann der Ausgleich in Form von Extra-Rollenverhalten subjektiv als erbracht und die Verpflichtung als erloschen angesehen werden. Auf diese Weise könnte normative Hochschulbindung eine Wirkung (Alumni-Engagement) entfalten, die in einer Rückkopplungsschleife den Ausgangswert selbst (normative Hochschulbindung als Prädiktor) verändert. Oder es könnte z.B. der Effekt sozialer oder akademischer Integration (Prädiktor) auf Hochschulbindung (Mediator) verblassen, wenn die darüber entstandenen Beziehungen nicht aktiv aufrechterhalten werden (Kriterium).

Möglicherweise stehen einige der in dieser Studie gefundenen Zusammenhänge unter dem Vorbehalt der für die große Mehrheit der Alumni gegebenen Nicht-Austauschbarkeit der Alma Mater. Die Frage, inwieweit diesbezüglich nach Umstellung auf das zweistufige Studiensystem die für das Bachelor- bzw. das Master-Studium besuchten Hochschulen als Identifikationsbasis und Bindungsziel konkurrieren, sollte von künftiger Forschung berücksichtigt werden, da die vorliegende Stichprobe aus der letzten Kohorte von Studierenden im einstufigen System rekrutiert wurde. Ohne weitere Forschung bleibt zunächst unklar, welche Auswirkungen dies auf konkurrierende Gefühle der Verbundenheit und Verpflichtung, insbesondere aber für eine auf Identifikation beruhende Bindung hat, unter welchen Bedingungen welche soziale Kategorie salient wird, und welche Vergleichsgruppen jeweils herangezogen werden. Bei künftigen Studien zur Hochschulbindung bei Besuch verschiedener Hochschulen sollte daher der Eruiierung identifikationsbezogener Wirkmechanismen besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

### **11.3. Methodische Aspekte**

Die vorliegende Studie hatte drei Messzeitpunkte. Dabei wurden die erfassten Variablen aufgrund konzeptioneller Überlegungen zum Bestehen des Mitgliedsstatus und zur Reduktion des Umfangs der einzelnen Fragebögen auf verschiedene Messzeitpunkte verteilt, d.h. es handelt sich um kein echtes Längsschnittdesign. Eine Langzeituntersuchung mit Messwiederholung wäre nicht nur für die Klärung der Stabilität der Effekte interessant. Dabei wäre wünschenswert, dass eine geringere Dropoutquote als in der vorliegenden Studie erreicht wird. Ob diese hier, wie vermutet, vorrangig auf die Notwendigkeit der Angabe einer privaten Emailadresse zurückzuführen ist, kann letztlich nicht überprüft werden. Die Dropoutanalyse gab zwar keinen Anlass zur Vermutung systematischer Effekte. Da einer der plausiblen Wirkmechanismen von Gerechtigkeit auch in austauschtheoretischen Überlegungen

gründet, und Gerechtigkeit erst in der zweiten Erhebungswelle erfasst wurde, kann insbesondere nicht kontrolliert werden, ob der zwischen den ersten beiden Messzeitpunkte stattgefundenen größte Dropout zumindest partiell auf Unterschiede im Gerechtigkeitserleben zurückzuführen ist. Daher sollte auch, trotz der ansonsten großen Heterogenität der Stichprobe, eine Generalisierung der Ergebnisse mit Vorsicht erfolgen.

Während das Erhebungsdesign den Vorteil hat, die während der Studienzeit auf Hochschulbindung und Engagement späterer Alumni wirkenden Faktoren auch tatsächlich während des relevanten Zeitraumes statt aus der neuen und anderen Lebenssituation als Alumnus zu erfassen, erfordern die Urteile der Befragten dennoch das Aggregieren vielfältiger, über mehrere Jahre des Studiums verteilter Erfahrungen, so dass Urteilsverzerrungen z.B. durch Recency-Effekte nicht ausgeschlossen werden können.

Die Studie unterscheidet zwischen der Ebene der Hochschule als Ganzes, und der Ebene des Faches bzw. Fachbereiches. Jede der Ebenen wurde dabei separat betrachtet, wobei die Variablen zu Reputation, Gerechtigkeit, Hochschulbindung und Engagementbereitschaften stets ebenenspezifisch formuliert wurden. Diese wurden in der multivariaten Prüfung ausschließlich für die jeweils fokale Ebene berücksichtigt. Dahinter steht im Hinblick auf die praxisorientierte Fragestellung die Annahme, dass die Eingriffs- und Gestaltungsmöglichkeiten und -rechte der Verantwortlichen auf den beiden fokalen Ebenen der Hochschule als Ganzes und der Ebene des Faches bzw. Fachbereichs in der Regel nur für ebendiese, d.h. ihre jeweils eigene Ebene gelten. Bei der Interpretation der berichteten Zusammenhänge ist daher allerdings zu berücksichtigen, dass sich deren relative Bedeutsamkeit im Kontext der multivariaten Modellprüfung ändern würde, sobald man Cross-Level-Effekte berücksichtigen würde.

Mark und Bryant (1984) weisen auf ein grundsätzliches Problem sozialpsychologischer Anwendungsforschung hin, in der die Übertragung abstrakter Konstrukte in neue Anwendungskontexte nicht selten eine Konstruktmodifikation erfordert, die wiederum den Bezug zum ursprünglichen theoretischen Rahmen schwächt. Davon ist auch die vorliegende Studie betroffen, die einen noch sehr explorativen Charakter hat. Während sich manche Skalen stärker an etablierten Messinstrumenten orientierten (z.B. interaktionale und prozedurale Gerechtigkeit), wurden andere komplett eigens neu formuliert (z.B. Reputation) oder in mehr oder weniger freier Anlehnung an einzelne Items nach Augenscheinvalidität zusammengestellt (Gesamtmaß Engagement-Bereitschaften). Inwieweit die

eingesetzten Messinstrumente valide sind, konnte ihm Rahmen der Untersuchung nicht konvergent und diskriminant geprüft werden und sollte Gegenstand künftiger Forschung sein.

#### **11.4. Hochschulbindung als Kundenbindung?**

Die aktuelle deutsche Literatur zur Hochschulbindung spricht von dieser fast unisono in ökonomischen Begrifflichkeiten, was insbesondere in der Konzipierung von Hochschulbindung als Kundenbindung und dem Studierenden-Hochschul-Verhältnis als ein Dienstleistungsverhältnis Ausdruck findet. Im Lichte der empirischen Ergebnisse soll dies folgend thematisiert werden. Aufgrund der zunehmenden Ökonomisierung auch des öffentlichen Bildungswesens erscheint aus ökonomischer Perspektive die Betrachtung von Hochschulen als Dienstleister und entsprechend von Studierenden und Alumni als Kunden plausibel. Ein wichtiger Beitrag liegt darin, neben der Lehrqualität auch die Bedeutsamkeit anderer Service-Leistungen der Hochschule hervorzuheben. Allerdings rücken mit dieser Perspektive Unterschiede aus dem Fokus, die zwischen Dienstleistungsanbietern der freien Wirtschaft einerseits, und dem öffentlichen Bildungssystem andererseits bestehen. Studierende, Hochschulen, und der finanziell und durch bildungspolitische Entscheidungen und Vorgaben unmittelbarer als in der freien Wirtschaft beteiligte Staat befinden sich in einem Verhältnis, dem ökonomische Metaphern wie Shareholder/Stakeholder, Kunde/Dienstleister, etc. nur bedingt gerecht zu werden scheinen, insbesondere auch deshalb, weil sie den mit dem staatlichen Bildungsauftrag verbundenen hoheitlichen Aspekt ausblenden. Dieser wird auch für Studierende an vielen Stellen evident und wahrnehmbar, z.B. über die Diskussionen um die Lagen der Hochschulen angesichts knapper öffentlicher Haushalte, dem Beamten-Status von Teilen des Lehrkörpers, dem Abschluss verschiedener Studiengänge mit „Staatsexamen“, etc. Auch sonst ist das Studium weitaus mehr als der Konsum von Bildungs- und anderen flankierenden Dienstleistungen. Daher scheint durch die mit der Ökonomisierung der Betrachtung verbundene Ausblendung anderer wesentlicher Aspekte der Kundenbindungsbegriff nur eingeschränkt auf die Beziehung zwischen Studierenden und Alumni mit ihrer Hochschule übertragbar zu sein.

Im Zusammenhang mit der Kundenbindungsperspektive der Hochschulbindung wurde die Frage gestellt, inwieweit die Studierenden *sich selbst* als Kunden sehen und

ihr Verhältnis zur Hochschule im Sinne eines Dienstleistungsverhältnisses<sup>73</sup> auffassen. Dienstleistungsorientierung zeigte sich bei guten Werten für Kurtosis und Schiefe in der optischen Inspektion als annähernd normalverteilt. Daraus lässt sich schließen, dass die metaphorische Gleichsetzung von Studierenden mit Kunden und der Hochschule als Dienstleister sich nicht per se auch in den Köpfen der Betroffenen wiederfindet, sondern interindividueller Variabilität unterliegt. Es gibt gute Gründe, das Verhältnis von Studierenden zur Hochschule auch anders zu beschreiben, zum Beispiel unter Berücksichtigung ihres hoheitlichen Aspektes. Inwiefern scheint das Propagieren dieser Metapher, welche damit zunehmende Akzeptanz und Selbstverständlichkeit finden könnte, dann angemessen? Hier ist der Blick auf die moderierende Funktion von Dienstleistungsorientierung interessant: Sie steigert nicht nur die Bedeutsamkeit der hochschulseitig zur Verfügung gestellten Ressourcen für die spätere affektive Hochschulbindung, sondern auch die der wahrgenommenen distributiven und prozeduralen Gerechtigkeit. Eine stärkere Etablierung der Sichtweise auf das Studierende-Hochschule-Verhältnis als eines von Dienstleister und Kunden scheint mithin das studentische Anspruchsniveau an Hochschulen höher zu legen: Wenn es um deren spätere affektive Bindung an die Alma Mater geht, muss diese bei höherer Dienstleistungsorientierung für höhere Qualität und mehr Gerechtigkeit sorgen. Gelingt dies Hochschulen, kommt das zweifellos Studierenden zugute. Angesichts knapper werdender Mittel scheint allerdings zweifelhaft, ob es im Sinne der Hochschulen ist, unter ansonsten konstanten Bedingungen höhere Standards erfüllen zu müssen, um die gleichen Ziele zu erreichen. Insofern könnte es hinsichtlich des Ziels der affektiven Bindung ihrer Studierenden bzw. Alumni im Interesse von Hochschulen liegen, die Dienstleister-Kunde-Metapher als Sichtweise der Studierenden auf ihr Verhältnis zur Hochschule eher zu verhindern als zu propagieren.

Ein moderierender Effekt von Dienstleistungsorientierung auf die Beziehung zwischen Ressourcen bzw. prozeduraler und distributiver Gerechtigkeit als Prädiktoren und dem Kriterium affektiver Hochschulbindung wurde nur auf Hochschulebene gefunden. Einerseits ist hier auf methodischer Seite zu bedenken, dass Dienstleistungsorientierung zwar als ebenenunspezifisches Maß konzipiert wurde, aber im Wortlaut nur auf „die Hochschule“ bezug nimmt. Insofern könnte das Ausbleiben eines signifikanten Moderationseffektes auf Fachebene einerseits auf die Formulierung der Items zurückzuführen sein. Allerdings ist der Befund inhaltlich gut nachvollziehbar: Die „Dienstleistungen“ der Fachebene bestehen vornehmlich in der Lehre und der Betreuung von Studierenden – dass eine als schlecht wahrgenommene

---

<sup>73</sup> im Gegensatz zum Beispiel eines öffentlich-rechtlichen Verhältnisses („fürsorglicher Staat – Bürger“)

Lehre und eine niedrige Betreuungsqualität als Kernleistungen relativ ungeachtet des Ausmaßes, in dem man die Hochschule als Dienstleister betrachtet, zu einer niedrigeren affektiv-indentifikationsbezogenen Hochschulbindung führt, scheint plausibel, weil sich damit das Potenzial zur Selbstwertsteigerung durch Identifikation mit der Hochschule verringert. Dienstleistungen und Qualität von Rahmenbedingungen wie Freizeit- und Erholungsmöglichkeiten lassen sich auf der anderen Seite eher als als „Zusatzleistungen“ der Hochschule als Ganzes interpretieren, die Studierenden erst mit steigender Dienstleistungsorientierung zunehmend wichtiger werden, da sie keinen mit einer qualitativ hochwertigen Ausbildung vergleichbaren Transferwert über die Studienzeit hinaus mit sich bringen.

Angesichts der empirischen Variabilität des Verständnisses der Beziehung von Hochschule und Studierenden als Dienstleistungsverhältnis, und angesichts des klaren empirischen Beleges für die hohe Bedeutsamkeit von Hochschulgerechtigkeit für beide Dimensionen der Hochschulbindung und für die Engagement-Bereitschaften von Alumni sollte hinterfragt werden, wie gut die mittlerweile etablierte Metapher von Studierenden als Kunden überhaupt geeignet ist, um das Verhältnis zur Hochschule und deren Bindungsbemühungen angemessen zu beschreiben. Der vermehrt zu vernehmende Ruf nach der „unternehmerischen Hochschule“ (vgl. Maasen & Weingart, 2006) und die Schaffung vieler in einem Marketing-Geiste stehenden Alumni-Relations-Stellen an deutschen Hochschulen führte zunehmend dazu, Studierende und spätere Alumni als Kunden, und ihr postgraduiertes Verhalten gegenüber der Alma Mater als Kundenbindungsverhalten zu betrachten und zu untersuchen. Unter dem Begriff *Kunde* wird eine faktische oder mögliche Partei auf der Nachfragerseite eines Marktes verstanden, die aus einer Person, einer Institution oder einer Organisation bestehen kann (Diller, 1992). Studierende „konsumieren“ als natürliche Personen universitäre Lehre und hochschulseitige Service-Angebote (vgl. Langer et al., 2001). Ein Alumnus könnte dem Anbieter Hochschule gegenüber als natürliche Person, aber auch als Vertreter einer Organisation (die beispielsweise eine Forschungs- oder Weiterbildungsmaßnahme als Dienstleistung von der Hochschule in Anspruch nehmen möchte) auftreten. Nach einer etablierten Definition von Bruhn und Homburg (2008) umfasst *Kundenbindung* „sämtliche Maßnahmen eines Unternehmens, die darauf abzielen, sowohl die bisherigen Verhaltensweisen als auch die zukünftigen Verhaltensabsichten eines Kunden gegenüber einem Anbieter oder dessen Leistungen positiv zu gestalten, um die Beziehung zu diesem Kunden für die Zukunft zu stabilisieren bzw. auszuweiten“ (S. 8). Hier wird der Doppelcharakter von Kundenbindung deutlich: Sie ist zum einen *Aktivität eines Unternehmens*, zum

anderen *Verhalten des Kunden*. Letzteres besteht nach Homburg, Giering und Hentschel (2000) aus zwei Dimensionen: *Tatsächlichem Verhalten* ordnen die Autoren das bisherige Kauf- und Weiterempfehlungsverhalten zu. Der *Verhaltensabsicht* werden Wiederkaufs-, Zusatzkaufs- und Weiterempfehlungsabsicht zugeordnet. Im Hinblick auf die Unternehmensseite umfasst Kundenbindung die Bemühungen des Unternehmens, die Geschäftsbeziehungen zum Kunden enger und dessen Einstellung positiver zu gestalten mit den Zielen, das Interesse an einer Geschäftsbeziehung zu fördern, den Wunsch nach Wechsel des Kunden zu einem andern Unternehmen zu verhindern oder mit Barrieren zu versehen, sowie die Bereitschaft zu Folgekäufen zu sichern und eine längerfristige Geschäftsbeziehung aufzubauen (Jeker, 2002).

Am Aufbau einer längerfristigen Geschäftsbeziehung sind zwar auch Hochschulen interessiert (z.B. über Forschungsaufträge seitens ihrer Alumni). Allerdings lassen sich viele der hochschulförderlichen Alumni-Verhaltensweisen, auch wenn sie sich unter einer austauschtheoretischen Perspektive als Ausdruck von Bindung beschreiben lassen (z.B. bevorzugte Annahme von Praktikanten, die an der Alma Mater studieren), nicht gleichermaßen als Teil abgrenzbarer und in monetären Einheiten zu beschreibenden Transaktionen fassen, wie dies für Verhaltensweisen der Fall ist, die Marktteilnehmer überhaupt erst als *Kunden* qualifizieren: Ein ehemaliger Kunde, der nichts mehr kauft, ist kein Kunde mehr. Hochschulen haben ferner das Ziel, Studierende durch akademische Ausbildung zu einer anderen Art von Beziehung zu befähigen, in der diese durch Examinierung auf eine formell „gleichberechtigte“, berufsqualifizierte Ebene gelangen, auf der sie (z.B. als Lehrbeauftragte) mitunter sogar in der Lage sein sollten, gleiche Leistungen wie die zuvor in Anspruch genommenen selbst anzubieten. Unternehmen dürften in der Regel kaum das Ziel haben, die Art der Beziehung zu ihren Kunden auf diese Weise zu verändern. Zudem haben Hochschulen – abgesehen vom Ziel der Vermeidung vorzeitigen Studienabbruchs – die *Beendigung* der bisherigen Beziehung durch erfolgreiche Ausbildung und Examinierung der Studierenden zum Ziel. Sie unterstützen ferner temporäre Wechsel z.B. für Aulsandssemester, statt diese mit Barrieren versehen zu wollen. In der Literatur scheint auch die Frage ausgeblendet, wie der „Kunde“ oder für ihn stellvertretend Dritte die Dienstleistung eigentlich bezahlen. Diese Gegenleistung könnte auf verschiedene Weise als bereits erbracht bzw. künftig zu erbringen angesehen sein, z.B. durch bisherige und aktuelle steuerliche Abgaben der Eltern im Sinne eines Generationenvertrages, durch Studiengebühren, durch künftig selbst zu zahlende Steuern nach Eintritt ins Arbeitsleben, als Investition einer Gesellschaft in für sie dadurch künftig nutzbringende Mitglieder, etc.



Insgesamt scheinen die Überlegungen eher nahezu legen, dass die Dienstleister-Kunde-Metapher konzeptuell eine eher wenig gute Passung aufweist, und den empirischen Befunden zur Dienstleistungsorientierung zufolge sich die Adoption der Metapher durch Studierende für die Hochschulen selbst sogar potenziell nachteilig auswirkt. Während der Forschung prinzipiell bereits mit „Organisationen“ und „Mitgliedern“ etc. abstraktere, weniger implikationsreiche Begrifflichkeiten zur Verfügung stehen, könnte es sich für Hochschulen lohnen, sich unter Beibehaltung der aus ökonomischen Metaphern gewonnenen Erkenntnisse Gedanken über die Implementierung einer anderen sprachlichen Metaphorik zu machen, oder zumindest auch die Sensibilisierung für solche Implikationen mit in die öffentliche Diskussion zu tragen.

### **11.5. Praktische Implikationen und Ausblick**

Welche Implikationen haben die Ergebnisse für ein gezieltes Alumni-Bindungsmanagement? Langer, Ziegele und Hennig-Thurau (2001) betonten bereits vor einem Jahrzehnt, dass Alumniarbeit bereits an der Hochschule beginnen sollte. Dies ist insofern nicht trivial, als dass auch in der Zeit danach die einschlägigen Publikationen den Schwerpunkt auf *Alumni*-Arbeit setzten, d.h. diese erst nach Examinierung als Zielgruppe für „Bindungsarbeit“ anvisieren (z.B. Locher, 2004; Ullmann, 2005). Die Verantwortlichkeit für ein derartiges Bindungsmanagement wird üblicherweise an spezielle Alumnibeauftragte (oder eine ganze entsprechende Abteilung) delegiert, für die im letzten Jahrzehnt in Deutschland an vielen Universitäten Stellen geschaffen wurden. In einer aktuellen Arbeit (Lompe, 2009) zu Vorschlägen für ein besseres Alumni-Management in Deutschland werden als vier „must have“ Strategien des Alumni-Management eine Internetseite mit Online-Registrierung, eine Datenbank zur Alumniverwaltung bzw. zum Kontaktmanagement, Persönliche Ansprechpartner, sowie ein Medium zur aktiven Information genannt. Doch auch unter den sieben aufgeführten „should have“ und den vier genannten „nice to have“ Strategien ist keine einzige Maßnahme zu finden, die sich auf die Hochschulzeit konzentriert, um bereits dort eine Grundlage für Alumnibindung zu schaffen.

Es soll weder das legitime Ziel von Hochschulen, das Potenzial ihrer Alumni zu nutzen, noch die Sinnhaftigkeit solcher Ansätze als Maßnahme dazu bezweifelt werden. Allerdings blendet ein solcher Fokus die vielfältigen Erfahrungen, die während der Jahre der Studienzeit in, an und mit der Hochschule und deren Vertretern gesammelt wurden, weitgehend aus. Die während der Studienzeit erhobenen Prädiktorvariablen

konnten substanzielle Varianzanteile der affektiven bzw. normativen Hochschulbindung aufklären. Zusätzlich sind sie in der Lage, indirekt über Hochschulbindung mediiert, bzw. hinsichtlich einzelner Outcomes auch über einen direkten Pfad, substanzielle Varianzanteile der Engagementbereitschaften der späteren Alumni zugunsten ihrer Alma Mater aufzuklären. Insofern scheinen die Möglichkeiten erst postgraduiert ansetzender Maßnahmen, das während der Hochschulzeit identifizierbare Potenzial, über Lehrqualität, Interaktionen mit Hochschulangestellten, Ausmaß an sozialer und akademischer Integration etc. für die Alumnibindung zu nutzen, stark begrenzt. Die Befunde der vorliegenden Arbeit untermauern klar die Empfehlung von Langer et al. (2001), mit Hochschulbindung bereits während der Studienzeit zu beginnen. Darüber hinaus lassen sie es fraglich erscheinen, inwieweit im Falle „ungünstiger Verläufe“ während der Hochschulzeit erst postgraduiert ansetzende Bindungsmaßnahmen überhaupt aussichtsreich erscheinen. Bereits Langer et al. äußerten die Vermutung, dass solche Personen für spätere Maßnahmen nicht mehr zugänglich sind. Auch die vorliegenden Ergebnisse legen nahe, dass dies einer vermeidbaren Einschränkung des Bindungsmanagements gleichkäme. Diese würde dann auf Marketingmaßnahmen reduziert, die sich auf die Schaffung attraktiver aktueller Angebote und der Förderung eines aktuellen Austauschverhältnisses beschränken müsste. Eine auf Gerechtigkeitserfahrungen beruhende Bindung verspricht eine zusätzliche Begünstigung einer positiven Bindung auch auf Basis nicht-instrumenteller Aspekte, welche eher imstande ist, den weiteren Kontakt, einen positiven Austausch und Unterstützung im Bedarfsfalle auch dann zu fördern, wenn sich die Schaffung von für Alumni attraktiven postgraduierten Beziehungsangeboten als schwierig erweisen sollte.

Insofern lohnt es sich nicht nur für Unternehmen, einer fairen Behandlung von Mitarbeitern Beachtung zu schenken. Auch Hochschulen sollten, wenn sie daran interessiert sind, ihre Alumni zu binden und im Sinne ihrer legitimen Anliegen zu mobilisieren, Wert auf die Realisierung von Gerechtigkeit im Umgang mit Studierenden legen. Dabei geht es offensichtlich nicht alleine um Outcomes im Sinne von Noten oder Studienbedingungen: Zwar spielt die Beurteilung der hochschulseitig zur Verfügung gestellten Ressourcen eine bedeutsame Rolle, und auch distributive Gerechtigkeit kann im Rahmen der Vorhersage einiger spezifischer Engagement-Bereitschaften einen Beitrag leisten. Insbesondere sind es aber prozedurale und interaktionale Gerechtigkeitserfahrungen, die bei Studierenden bewirken, sich auch als spätere Alumni noch ihrer Hochschule verbunden und verpflichtet zu fühlen.

Gerechtigkeitswahrnehmungen leisten dabei auch im Kontext anderer bedeutsamer Prädiktoren einen wichtigen Beitrag zur Vorhersage von für Hochschulen interessanten Engagement-Bereitschaften, der mitunter den Einfluss dieser anderen Variablen sogar übersteigt. Insofern erscheint zum einen sinnvoll, dass künftige Forschung, die das Modell von Langer et al. (2001) zugrundelegt, auch Aspekte prozeduraler Gerechtigkeit mit berücksichtigt. Zum anderen stellt Hochschulgerechtigkeit offensichtlich auch einen für die Praxis des Bindungsmanagements an Hochschulen hoch bedeutsamen Ansatzpunkt dar.

Dass eine mangelnde Qualität an hochschulseitig zur Verfügung gestellten Ressourcen mit geringerer Hochschulbindung einhergeht, liegt nahe soll an dieser Stelle nicht weiter thematisiert werden. Hier wird unterstellt, dass Hochschulen im Rahmen ihrer Möglichkeiten gestalterisch und finanziell in die Rahmenbedingungen des Studiums investieren, und eine kontinuierliche Qualitätssicherung von Lehre vorantreiben. Aber gerade unter Bedingungen finanzieller und personaler Knappheit, in denen die Gefahr unzufriedener und sich distributiv ungerecht benachteiligt fühlender Studierender wächst, können Hochschulen im Sinne des Fair Procedure Effektes durch Einbezug dieser in Entscheidungen, durch Transparenz, rechtzeitiges Informieren, etc. negativen Auswirkungen in Form psychologischen Rückzuges und Bindungsabbruches entgegenwirken. Dies scheint den Ergebnissen zufolge aufgrund des Interaktionseffektes zwischen prozeduraler und distributiver Gerechtigkeit für die Fachebene mit knappen Seminarplätzen, Noten, Lehrqualität etc. als Outcomes noch stärker zu gelten als für die Hochschule als Ganzes, auf der prozedurale Gerechtigkeit eine stärker von der distributiven Dimension unabhängige, grundsätzliche Bedeutung hat. Lehrkräfte, technisches und Verwaltungspersonal an Hochschulen entsprechend zu schulen, kommt offensichtlich auch der späteren Hochschulbindung zugute. Besonders auf der Fachebene zeigte sich zudem die Bedeutung interaktionaler Gerechtigkeit für spätere Hochschulbindung und Engagementbereitschaften.

Ein höflicher, respektvoller Umgang mit Studierenden, der diesen das Gefühl gibt, in ihren Anliegen und Ansichten ernst genommen zu werden, scheint neben sonstigen positiven Auswirkungen auch spezifisch für Hochschulbindung besonders relevant zu sein. Im Rahmen eines Bindungsmanagements könnten Dozierende und sonstiges Hochschulpersonal umfassend über die Bedeutsamkeit von Hochschulbindung und deren Zusammenhänge mit interaktionaler Fairness informiert werden. Elektronische Newsletter könnten regelmäßig entsprechende, knapp und ansprechend aufbereitete Forschungsergebnisse beinhalten. Auch an eine Integration spezieller „Gerechtigkeitsmodule“ z.B. in Kurse zur Hochschuldidaktik wäre zu denken.

Alumnivereine haben einen hybriden Charakter, in dem sie simultan mit der Hochschule und der Gruppe der Ehemaligen zwei prinzipiell separate Mitgliedschaften bzw. Bindungsfoci umschließen. Das Ergebnis der Modellüberprüfung der Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein der Hochschule unter Berücksichtigung der Gruppe der Kommilitonen legt nahe, diese gezielt auch als Quelle von Fairness im Rahmen von Bindungsprozessen anzuvisieren, z.B. über Workshops zum Thema Gerechtigkeit und Fairness-Kultur, über Angebote von Facetten interaktionaler Fairness beinhaltenden Trainings sozialer Kompetenzen und Soft-Skills, etc.

Der Befund, dass auch die normative Hochschulbindung ihrer Alumni für Hochschulen ein hohes Nutzenpotenzial mit sich bringt, könnte dazu verführen, gezielt an das Verpflichtungsgefühl zu appellieren oder gar zu versuchen, Normen zu „Pflichten guter Alumni“ zu etablieren und zu kommunizieren. Eine solche Strategie könnte sich allerdings auch als kontraproduktiv erweisen: Chiaburu (2007) untersuchte die Wirkmechanismen des Einflusses interaktionaler Gerechtigkeit auf Extra-Rollenverhalten. Dabei interessierte spezifisch, ob Gerechtigkeitserleben zu einer Erweiterung der Definition der eigenen Rolle führt (Role Enlargement Modell), innerhalb der dann als „Extra“-Rollenverhalten bezeichnete Verhaltensweisen gezeigt werden, oder ob vielmehr aufgrund der unklaren Zuordenbarkeit vieler Verhaltensweisen als Intra- vs. Extra-Rollenverhalten die subjektive Einordnung maßgeblich ist (Role Discretion Modell). Sie fanden Bestätigung für das Role Discretion Modell: Der Einfluss von Gerechtigkeitswahrnehmungen auf das Ausmaß gezeigten OCBs wird von der subjektiven Rollenzuschreibung derart moderiert, dass Extra-Rollenverhalten eher dann gezeigt wird, wenn es *nicht* als Teil der eigenen Rolle definiert wird. Stellt Alumni-Engagement zugunsten der Hochschule Extra-Rollenverhalten dar, könnte der Versuch, jenes als Bestandteil der Rolle „guter Alumni“ zu definieren, kontraproduktiv sein. So sind auch gerade relationale Verträge im Sinne der Theorie impliziter psychologischer Verträge (Rousseau, 1995; zitiert nach Rousseau et al., 1998) durch ihre Unspezifität der konkreten Inhalte und Zeitpunkte der Gegenleistung charakterisiert, und auch Organ (1988) betont die Bedeutung der Möglichkeit, freiwillig bzw. frei über das eigene Zeigen von OCB disponieren zu können. Das bedeutet nicht, dass einzelne gezielte Anfragen ebenfalls kontraindiziert sind: Die Ergebnisse der empirischen Modellprüfung belegen die Rolle normativer Hochschulbindung insbesondere bei konkreten Formen des Hilfsverhaltens, um die in den Item-Szenarien gezielt in Form eines Anschreibens seitens der Hochschule gebeten wurde.

McGuire und Casey (1999) untersuchten den Zusammenhang zwischen akademischer und sozialer Zufriedenheit bei Absolventen von 46 Hochschulen. Global betrachtet waren alle Absolventen recht zufrieden mit ihrer Hochschule, wobei die Autoren keinen Zusammenhang zwischen akademischer und sozialer Zufriedenheit finden konnten. Eine isolierte Betrachtung derartiger Ergebnisse könnte dazu verleiten, Studierenden eine „sauber getrennte innere Buchführung“ des akademischen und des extracurricularen und sozialen Bereiches ihres Studierendenlebens zu unterstellen und die Relevanz dieser für Einstellungen gegenüber ihrer Hochschule zu unterschätzen. Nach den Ergebnissen der vorliegenden Studie scheint diese Relevanz sozialer Aspekte des Studierendenlebens auch für hochschulrelevante Outcomes wie Alumnibindung und Engagementbereitschaften durchaus gegeben zu sein: Zum einen fanden sich signifikante moderate Zusammenhänge ( $r = .25$  auf Fachebene und  $r = .23$  auf Hochschulebene) zwischen Qualitätsurteilen über die hochschulseitigen Ressourcen und sozialer Integration. Zum anderen zeigte sich, dass insbesondere soziale Integration einen eigenständigen Effekt auf die Hochschulbindung und auf Engagement-Bereitschaften von Alumni zugunsten ihrer Alma Mater hat. Hier sollte im Rahmen eines Bindungsmanagements auf die Aufrechterhaltung bzw. Neuschaffung von Möglichkeiten Wert gelegt werden, welche eine höhere Integration und Vertiefung des Kontaktes ermöglichen. Dazu kann neben kulturellen Angeboten und solchen des Hochschulsports auch schlicht die Bereitstellung von Party-Räumlichkeiten etc. gehören, die Studierenden auch selbst organisierte extracurriculare gemeinschaftliche Aktivitäten erlauben.

Die empirischen Ergebnisse zur Bedeutsamkeit von Reputation für spätere Hochschulbindung beruhen auf der zur ersten Erhebungswelle erfassten, d.h. während der Studienzeit wahrgenommenen Reputation der eigenen Hochschule bzw. des Faches. Nach Hatch und Schultz (1997) werden solche Wahrnehmungen der Reputation bzw. des organisationalen Images bei den Mitgliedern insbesondere auch durch organisationsinterne Bemühungen geprägt. Daraus ergibt sich für das Bindungsmanagement, die den Studierenden zur Einstellungsbildung zur Verfügung stehenden Informationen nicht dem Zufall oder allein externen Informationsquellen zu überlassen. Hochschulen könnten das Zeitfenster der Studienzeit ihrer späteren Alumni nutzen, um aktiv bei der Gestaltung der wahrgenommenen Qualitäten der eigenen Hochschule seitens der Studierenden mitzuwirken, z.B. durch eine klare interne Kommunikation von Forschungserfolgen, dem Hinweis auf erhaltene Auszeichnungen oder auf Medienpräsenzen von Hochschulmitgliedern, etc.

Ist Hochschulbindung unter allen Umständen ein „gutes“ Ziel? In Analogie an eine Argumentation von Galais (2004) zum Phänomen des Commitments von Leiharbeitern, das dem Phänomen der Hochschulbindung hinsichtlich der zeitlich a priori begrenzt vorgesehenen Mitgliedschaft nahe steht, lässt sich auch eine Schattenseite erkennen. Galais (2004) untersuchte, ob Leiharbeiter bereit sind, sich für eine Organisation zu engagieren, obwohl ihre Zugehörigkeit nur für eine zeitlich beschränkte Periode angelegt ist. Aus Perspektive der beschäftigenden Organisation wäre dies aufgrund vielfältiger Auswirkungen auf Intra- und Extra-Rollenleistung zwar wünschenswert. Allerdings eröffnet sich hier die Frage, was das Individuum davon hat, sich mit einer Organisation zu identifizieren und eine Bindung mit ihr einzugehen. Zwar könne geringes Commitment im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Person und Organisation als gescheiterte organisationale Sozialisation interpretiert werden. Aus individueller psychologischer Sicht, und mit Hinblick auf den eigenen Karriereverlauf kann es sich aber im Gegenteil durchaus um eine gelungene Anpassung handeln. Ein geringes Commitment spiegelt in diesem Kontext eine Strategie des „emotionalen Haushaltens“ in wechselnden, instabilen und unsicheren Organisation wider. Die Trennung kann für diejenigen, die eine Bindung eingegangen sind, als Verlust und Stressor erlebt werden und ist somit abträglich für deren Befinden. Geringes Commitment kann bei „Einsatzwechsel“ vorteilhaft sein, weil so die Trennung weniger „zu Herzen geht“ und sich nicht negativ auf das Befinden auswirken kann (Galais, 2004). Es ist nicht auszuschließen, dass derartige Mechanismen bzw. Folgen auch auf Studierende mit besonders hoher emotionaler Bindung an „ihre“ Hochschule zutreffen. Im Hinblick auf die Gesamtstudienzeit könnte die Umstellung auf das zweistufige System mit Bachelor-/Masterabschlüssen allerdings zu einer höheren Fluktuation mit häufigerem Wechsel der Hochschule nach dem erstem Studienabschluss führen, dessen Folgen nicht nur für das Befinden, sondern insbesondere auch für Hochschulbindung und Engagementbereitschaften von Studierenden und Alumni Fragen für künftige Forschung eröffnen.

## 12. Literatur

- Ada, O., Ngozi, A. & Odimegwu, C. (2010). A Measure Of Students' Connectedness In Tertiary Institutions In Anambra State Of Nigeria. *Academic Leadership Live*, 8(4). Abgerufen 05.11.2010, von [http://www.academicleadership.org/article/a\\_measure\\_of\\_students\\_connectedness\\_in\\_tertiary\\_institutions\\_in\\_anambra\\_state\\_of\\_nigeria\\_1](http://www.academicleadership.org/article/a_measure_of_students_connectedness_in_tertiary_institutions_in_anambra_state_of_nigeria_1)
- Adams, J.S. (1965). Inequity in social exchange. In Berkowitz, L. (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol.2, (267-297). New York: Academic Press.
- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple Regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage.
- Albert, M (2004). Formen der Beschäftigung. Empirische Besonderheiten der sozialen Beziehung zum Arbeitgeber, *Schriften aus dem Institut für Mittelstandsforschung der Universität Lüneburg*, Heft 23, Lüneburg. Abgerufen 10.05.2008, von <http://mil.uni-lueneburg.de>.
- Alberternst, C. (2003). *Evaluation von Mitarbeitergesprächen. Schriften zur Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie*, Band 2. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Allen, N. & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Allen, N.J. & Meyer, J.P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: an examination of construct validity. *Journal of Vocational Behaviour*, 49, 252-276.
- Amelang, M., Bartussek, D., Stemmler G. & Hagemann, D. (2006). *Differenzielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Anderman, E.M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795–809.
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social Identity Theory and the Organization. *Academy of Management Review*, 14 (1), 20-39.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2000). *Multivariate Analysemethoden*. Berlin: Springer.
- Baldwin, G. (1994). The student as customer: The discourse of “quality” in higher education. *Journal for Higher Education Management*, 9(2), 131-139.
- Bauer, C.; Antoni, C.; Giardini, A. & Kamrad, K. (in Vorbereitung). *Psychological contract and innovative behavior: Mediating effects of justice beliefs and organizational commitment*. Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.
- Ball, G. A., Trevino, L. K. & Sims, H. P. (1994). Just and unjust punishment: Influences on subordinate performance and citizenship. *Academy of Management Journal*, 37, 299-322.
- Becker, T.E. (1992). Foci and bases of commitment: Are they distinctions worth making? *Academy of Management Journal*, 35 (1), 232-244.
- Becker, H.S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 32 – 40.

- Bierbrauer, G., & Klinger, E. W. (2001). Akzeptanz von Entscheidungen durch faire Verfahren. Einige Überlegungen und Befunde aus der Forschung über Verfahrensfairness. In F. Haft, H. Hof, & S. Wesche (Hrsg.), *Bausteine zu einer Verhaltenstheorie des Rechts* (S. 349-360). Baden-Baden: Nomos-Verlag.
- Bierhoff, H. (1992). Prozedurale Gerechtigkeit. Das Wie und Warum der Fairness. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 23, 163-178.
- Bierhoff, H. W. (2002): Prosoziales Verhalten. In: W. Stroebe, K. Jonas & M. Hewstone (Eds.), *Sozialpsychologie* (S. 319-351). Berlin: Springer.
- Bierhoff, H.-W. & Rohmann, E. (2003). OCB. In: Auhagen, A. E. & Bierhoff, H.-W. (Hrsg.): *Angewandte Sozialpsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Bies, R. & Moag, J. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. In: R.J. Lewicki, B.H. Sheppard & M.H. Bazermann (Eds.), *Research in negotiation in organizations, (Vol. 1)* (S. 43-55). Greenwich: JAI Press.
- Bies, R.J. & Shapiro, D.L. (1987). Interactional fairness judgements: The influence of causal accounts. *Social Justice Research*, 1 (2), 199-218.
- Bijlsma K.M. & van de Bunt, G.G. (2003). Antecedents of trust in managers: a "bottom up" approach. *Personnel Review*, 32 (5), 638-664.
- Blau, P. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: Wiley.
- Blader, S. & Tyler, T.R. (2009). Testing and expanding the group engagement model. *Journal of Applied Psychology*, 94, 445-464.
- Bobocel, D.R. & Holmvall, C.M. (2001). Are interactional justice and procedural justice different? In: S. Gilliland, D. Steiner & D. Skaliki (Eds.), *Theoretical and Cultural Perspectives on Organizational Justice* (S. 85-108). Greenwich: Informationage Publishing.
- Böhm, S. (2008). *Organisationale Identifikation als Voraussetzung für eine erfolgreiche Unternehmensentwicklung*. Wiesbaden: Gabler.
- Boll, T., Nessler, C., Oestreicher, W. & Strübig, I. (2009). Absolventenstudie Rheinland-Pfalz. Ergebnisse der landesweiten Befragung von HochschulabsolventInnen des Jahrgangs 2006. Mainz. Abgerufen 20.05.2011, von [http://www.hochschulevaluierungs-verbund.de/Dateien/AbsolventenstudieRLP\\_09\\_Gesamt.pdf](http://www.hochschulevaluierungs-verbund.de/Dateien/AbsolventenstudieRLP_09_Gesamt.pdf)
- Bonny, A. E., Britto, M. T., Klostermann, B. K., Hornung, R. W., & Slap, G. B. (2000). School disconnectedness: Identifying adolescents at risk. *Pediatrics*, 106, 1017-1021.
- Bora, A. & Epp, A. (2000). Die imaginäre Einheit der Diskurse. Zur Funktion von „Verfahrensgerechtigkeit“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52 (1), 1-35.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Brady, M.K., Noble, C.H., Utter, D.J. & Smith, G.E. (2002). How to give and receive: An exploratory study of charitable hybrids, *Psychology and Marketing*, 19, 919-932.
- Brief, A. P. & Motowidlo, S. J. (1986). Prosocial organizational behaviors. *Academy of Management Review*, 11, 710-725.
- Bristol, R.B. (1990). The life cycle of alumni donations, *The Review of Higher Education*, 13 (4), 503-18.



- Brockner, J., & Wiesenfeld, B.M. (1996). An integrative framework for explaining reactions to decisions: The interactive effects of outcomes and procedures. *Psychological Bulletin*, *120*, 189-208.
- Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2006). Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *35*, 504-514.
- 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.
- Brown, R., & Evans, W.P. (2002). Extracurricular activity and ethnicity: Creating greater school connection among diverse student populations. *Urban Education*, *37*(1), 41-48.
- Buchanan, B. (1974). Building Organizational Commitment: The Socialization of Managers in Work Organizations. *Administrative Science Quarterly*, *19*, 533-546.
- Catalano, R.F., Haggerty, K.P., Oesterle, S., Fleming, C.B. & Hawkins, J.D. (2004). The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, *74* (7), 252-261.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2009). *School connectedness: Strategies for increasing protective factors among youth*. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services.
- Chiaburu, D.S. (2007). From Interactional Justice to Citizenship Behaviors: Role Enlargement or Role Discretion? *Social Justice Research*, *20* (2), 207-227.
- Chory-Assad, R. & Paulsel, M. (2004). Classroom justice: student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. *Communication Education*, *53* (3), 253-273.
- Chory-Assad, R.(2002). Classroom Justice: Perceptions of Fairness as a Predictor of Student Motivation, Learning, and Aggression. *Communication Quarterly*, *50* (1), 58-77.
- Choy, S.P. (2002). *Access & Persistence: Findings from 10 Years of Longitudinal Research on Students*. Washington: American Council on Education, Center for Policy Analysis.
- Clotfelter, C.T. (2003). Alumni giving to elite private colleges and universities. *Economics of Education Review*, *22*, 109-120.
- Cobb, A.T. & Frey, F.M. (1996). The effects of leader fairness and pay outcomes on superior/subordinates relations. *Journal of Applied Psychology*, *26* (16), 1401-1426.
- Cobb, A.T., Vest, M. & Hills, F. (1997). Who delivers Justice? Source perceptions of procedural fairness. *Journal of Applied Social Psychology*, *27* (12), 1021-1040.
- Cohen-Carash, Y. & Spector, P.E. (2001). The Role of Justice in Organizations: A Meta-Analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *86* (2), 278-321.
- Colquitt, J. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation study of a measure. *Journal of Applied Psychology*, *86*(3), 386-400.
- Colquitt, J., Colon, D., Wesson, M., Porter, C. & Ng, K. (2001). Justice at the Millenium: A Meta-Analytic Review of 25 Years of Organizational Justice Research. *Journal of Applied Psychology*, *86* (3), 425-445.

- Cook, J. and T. D. Wall (1980). New work attitude measures of trust, organizational commitment and personal need non-fulfillment. *Journal of Occupational Psychology* 53, 39-52
- Cropanzano, R. & Folger, R. (1991). Procedural justice and worker motivation. In Steers, R. M. & Porter, L. W. (Eds.). *Motivation and Work Behavior* (S.131-143). New York: McGraw-Hill.
- Cullen, B. (1992). Philosophical Theories of justice. In K. Scherer (Ed.), *Justice: interdisciplinary perspectives*. Cambridge: University Press.
- Dalbert, C. & Stoeber, J. (2005). The belief in a just world and distress at school, *Social Psychology of Education*, 8 (2), 123-165.
- Dalbert, C., Montada, L. & Schmitt, M. (1987). Glaube an eine gerechte Welt als Motiv: Validierungskorrelate zweier Skalen. *Psychologische Beiträge*, 29, 596-615.
- DeCremer, D., Van Knippenberg, D., Van Dijke, M. & Van den Bos, A. (2004). How Self-Relevant is Fair Treatment? Social Self-Esteem Moderates Interactional Justice Effects, *Social Justice Research*, 17 (4), 407-419.
- Deutsch, M. (1975). Equity, equality, and need: What determines which value will be used as the basis for distributive justice? *Journal of Social Issues*, 31, 137-149.
- Diamond, W.D. & Kashyap, R.K. (1997). Extending Models of Prosocial Behavior to Explain University Alumni Contributions. *Journal of Applied Social Psychology*, 27 (10), 915-928.
- Diekmann, K.A. Sondak, H. & Barsness, Z.I. (2007). Does Fairness Matter More to Some than to Others? The Moderating Role of Workplace Status on The Relationship Between Procedural Fairness Perceptions and Job Satisfaction. *Social Justice Research*, 20 (2), 161-180.
- Dutton, J. E., & Dukerich, J.M. (1991). Keeping an Eye on the Mirror: Image and Identity in Organizational Adaptation. *Academy of Management Journal*, 34(3), 517-554.
- Dukerich, J. M., Golden, B. R., & Shortell, S. M. (2002). Beauty Is in the Eye of the Beholder: The Impact of Organizational Identification, Identity, and Image on the Cooperative Behaviors of Physicians. *Administrative Science Quarterly*, 47 (3), 507-534.
- Eagly, A. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eccles, J.D., Early, D., Frasier, K., Belansky, E. & McCarthy K. (1997). The relation of connection, regulation, and support for autonomy to adolescents' functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12(2), 263-286.
- Ellemers, N. (2001). Social identity, commitment, and work behavior (chap. 7). In M. A. Hogg & D. J. Terry (Eds.), *Social identity processes in organizational contexts*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Ellemers, N., de Gilder, D. & Haslam, S. A. (2004). Motivating individuals and groups at work : A social identity perspective on leadership and group performance. *Academy of Management Review*, 29 (3), 459-478.
- Ellemers, N., Kortekaas, P. & Ouwerkerk, J. W. (1999). Self-categorization, commitment to the group and group self-esteem as related but distinct aspects of social identity. *European Journal of Social Psychology*, 29 (3), 371-389.
- Erdfelder, E., Faul, F., & Buchner, A. (1996). GPOWER: A general power analysis program. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 28, 1-11.

- Esnard, C. & Jouffre, S. (2008). Organizational citizenship behavior: Social valorization among pupils and the effect on teachers' judgments. *European Journal of Psychology of Education, 23* (3), 255-274.
- Feather, N. T. (1999a). Judgments of deservingness: Studies in the psychology of justice and achievement. *Personality and Social Psychology Review, 3*, 86-107.
- Feather, N.T. (2003). Distinguishing between deservingness and entitlement: earned outcomes versus lawful outcomes. *European Journal of Social Psychology, 33*, 367-385.
- Felfe, J., Six, B., Schmook, R. & Knorz, C. (2006). Fragebogen zur Erfassung von affektivem, kalkulatorischem und normativem Commitment gegenüber der Organisation, dem Beruf, der Tätigkeit und der Beschäftigungsform (COBB). In A. Glöckner-Rist (Hrsg.), *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente*. ZIS Version 10.00. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Fisseni, H. (1997). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Folger, R. & Cropanzano, R. (1998). *Organizational justice and human resource management*. Thousand Oaks: Sage.
- Folger, R. & Konovsky, M. (1989). Effects of procedural and distributive justice on reactions to pay raise decisions. *Academy of Management Journal 32*, 115-130.
- Fox, S., Spector, P. E., & Miles, D. (2001). Counterproductive work behavior (CWB) in response to job stressors and organizational justice: Some mediator and moderator tests for autonomy and emotions. *Journal of Vocational Behavior, 59*, 291-309.
- Frank, E. & Brandstätter, V. (2002) Approach vs. avoidance: Different types of commitment in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 208-221.
- Franke, F. & Felfe, J. (2008). Commitment und Identifikation in Organisationen: Ein empirischer Vergleich beider Konzepte. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 52* (3), 135-146.
- Frymier, A.B. & Houser, M.L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education, 49*, 207-219.
- Furlong, M. J., O'Brennan, L., & You, S. (2009). *Psychometric Properties of the Add Health School Connectedness Scale for 18 Sociocultural Groups*. *Psychology in the Schools (in press)*.
- Gautam, T., Van Dick, R., Wagner, U., Upadhyay, N., & Davis, A.J. (2005). Organizational citizenship behavior and organizational commitment in Nepal. *Asian Journal of Social Psychology, 8*, 305-314.
- Gautam, T., Van Dick, R. & Wagner, U. (2004). Organizational Identification and Organizational Commitment: Distinct Aspects of Two Related Concepts. *Asian Journal of Social Psychology, 7*, 301-315.
- George, J. M. & Brief, A. P. (1992). Feeling good-doing good: A conceptual analysis of the mood at work-organizational spontaneity relationship. *Psychological Bulletin, 112*, 310-329.

- Gergen, K.J. & Gergen, M. (2009). Einführung in den sozialen Konstruktivismus. Heidelberg: Carl Auer Systeme.
- Li, A., & Cropanzano, R. (2009). Fairness at the group level: Justice climate and intraunit justice climate. *Journal of Management*, 35, 564-599.
- Lind, E. A., Greenberg, J., Scott, K. & Welchans, T. (2000). The winding road from employee to complainant: Situational and psychological determinants of wrongful-termination claims, *Administrative Science Quarterly*, 45, 557-590.
- Gesk, I. (2001). *Studienabbruch an Pädagogischen Hochschulen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gollwitzer, M., Altstötter-Gleich, C. & Gschwendner-Lukas, T. (2006). *TRIL-MOD: Trierer Inventar zur Lehrevaluation - modular. Unveröffentlichter Fragebogen*. Landau: Universität Koblenz-Landau, Fachbereich 8: Psychologie.
- Gottfredson, G.D., Gottfredson, D.C., Payne, A.A. & Gottfredson, N.C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444.
- Greenberg, J. & Tyler, T.R. (1987). Why procedural justice in organizations? *Social Justice Research*, 1 (2), 137-142.
- Greenberg, J. (1986). Determinants of perceived fairness of performance evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 71 (2), 340-342.
- Greenberg, J. (1987). Reactions to procedural injustice in payment distributions: Do the means justify the ends? *Journal of Applied Psychology*, 72, 55-61.
- Greenberg, J. (1988). Equity and workplace status: A field experiment. *Journal of Applied Psychology*, 73, 606-613.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today and tomorrow. *Journal of Management*, 16 (2), 399-432.
- Greenberg, J. (1993). Stealing in the name of justice: Informational and interpersonal moderators of theft reactions to underpayment inequity. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 54, 81-103.
- Greenberg, J. (1994). Using socially fair treatment to promote acceptance of a worksite smoking ban. *Journal of Applied Psychology*, 79, 288-97.
- Haller, V. & Machura, S. (1995). Procedural Justice at German Courts as Seen by Defendants and Juvenile Prisoners. *Social Justice Research*, 8 (2), 197-215.
- Harrison, W.B. (1995). College relations and fund-raising expenditures: Influencing the probability of alumni giving to higher education, *Economics of Education Review*, 14, 73-84.
- Hatch, M. J., & Schultz, M. (1997). Relations between organizational culture, identity and image. *European Journal of Marketing*, 31 (5), 356-365.
- Hawkins, J.D., Guo, J., Hill, K.G., & Battin-Pearson, S. (2000). Long term effects of the Seattle Social Development Intervention on school bonding trajectories. In: J. Maggs and J. Schulenberg (Eds.), *Applied Developmental Science: Special Issue: Prevention as Altering the Course of Development*, 5(4), 225-236.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76, 408-420.

- Hayes, A. F., & Matthes, J. (2009). Computational procedures for probing interactions in OLS and logistic regression: SPSS and SAS implementations. *Behavior Research Methods*, 41, 924-936.
- Hayes, A. F., & Preacher, K. J. (2011). Indirect and direct effects of a multicategorical causal agent in statistical mediation analysis. *Manuscript submitted for publication*. Abgerufen 20.04.2011, <http://www.afhayes.com/public/hp2011.pdf>
- Heckman, R.L. & Guskey, A. (1998). The Relationship between University and Alumni: Toward a Theory of Discretionary Collaborative Behavior, *Journal of Marketing Theory and Management*, 6 (2). 97-111.
- Hennig-Thurau, T. & Klee, A. (1997). The Impact of Customer Satisfaction and Relationship Quality on Customer Retention: A Critical Reassessment and Model Development. *Psychology & Marketing*, 14(8), 737-764.
- Hennig-Thurau, T., Klee, A. & Langer, M. (1999). Das Relationship Quality-Modell zur Erklärung von Kundenbindung: Einordnung und empirische Überprüfung. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 69, Sonderheft "Innovation and Marketing" 2/99, 111-132.
- Herscovitch, L. & Meyer, J. P. (2002). Commitment to change: Extension of a three-component model. *Journal of Applied Psychology*, 87 (3), 474-487.
- Hertel, G., Bretz, E. & Moser, K. (2000). OCB: Begriffsklärung und Forschungsstand. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 31 (2), 121-140.
- Hoffman, B.J., Blair, C.A., Meriac, J.P. & Woehr, D.J. (2007). Expanding the Criterion Domain? A Quantitative Review of the OCB Literature. *Journal of Applied Psychology*, 92 (2), 555-566.
- Hogg, M. A., & Terry, D. J. (2000). Social identity and self-categorization processes in organizational contexts. *Academy of Management Review*, 25 (2), 121-140.
- Hong, B. & Shull, P.J. (2010). A retrospective study of the impact faculty dispositions have on undergraduate engineering students. *College Student Journal*, 44(2), 266-278.
- Horn, C. & Scarano, N. (Hrsg.) (2002). *Philosophie der Gerechtigkeit: Texte von der Antike bis zur Gegenwart*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Houston, M.B. & Bettencourt, L.A. (1999). But That's Not Fair! An Exploratory Study of Student Perceptions of Instructor Fairness. *Journal of Marketing Education*, 21(2), 84-96.
- IKP (2003). Universität Salzburg. *Ein empirischer Befund zu Position und Image der Universität Salzburg bei Studierenden und AbsolventInnen*. Salzburg: ikp – Kommunikationsplanung und Öffentlichkeitsarbeit GmbH.
- Jessor R, Van Den Bos, J., Vanderryn, J., Costa, F. M., and Turbin, M. S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and development change. *Developmental Psychology*, 31(6), 923-933.
- Kalil, A. & Ziol-Guest, K.M. (2003). *Teacher-student relationships, school goal structures, and teenage mothers' school motivation and engagement*. Paper presented at Child Trends meeting, March, 2003.
- Kals, E. (1999). Der Mensch nur ein zweckrationaler Entscheider? *Zeitschrift für Politische Psychologie*, 7, 267-293

- Kearney, P., Plax, T., Hays, E. & Ivey, M. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39, 309-324.
- Klee, A. & Hennig, T. (1996). Customer satisfaction and relationship quality as key variables in relationship marketing – developing a behavioral model of the customer retention process. *Schriftenreihe Marketing Management*, Hannover: Lehrstuhl für ABWL und Marketing II, Universität Hannover.
- Klem, A.M & Connell, J.P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health* 74(7), 262-273
- Klendauer, R., Frey, D. & v. Rosenstiel, L. (2007). Fusionen und Akquisitionen. In: Frey D. & v. Rosenstiel L. (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie* (Band 6: Wirtschaftspsychologie, 400-487). Göttingen: Hogrefe.
- Koenig-Lewis, N. & Palmer, A. (2008). Experiential values over time: a comparison of measures of satisfaction and emotion. *Journal of Marketing Management*, 24 (1-2), 69-85.
- Koller, P. (1995). Soziale Gleichheit und Gerechtigkeit. In H.-P. Müller & B. Wegener (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit* (S. 53-79). Opladen: Leske + Budrich.
- König, A. (2005). *Prüfungsgerechtigkeit mündlicher Hochschulabschlussprüfungen. Merkmale ihrer Wahrnehmung und Reaktionen auf deren Verletzung am Beispiel der Staatsexamensprüfung für Lehramtsstudierende im Fach „Erziehungswissenschaften für das Lehramt“ an der Universität Trier.* Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.
- Konovski, M.A. & Folger, R. (1991). The effect of procedures, social accounts and benefits level on victims' layoff reaction. *Journal of Applied Social Psychology*, 21 (8), 630-650.
- Konovsky & Cropanzano (1991). The perceived fairness of employee drug testing as a predictor of employee attitudes and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 76, 698-707.
- Konovsky, M. A. & Organ, D. W. (1996). Dispositional and contextual determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 17, 253-266.
- Konovsky, M.A. & Pugh, S.D. (1994): Citizenship behavior and social exchange. *Academy of Management Journal*, 37 (3), 656-669.
- Krempkow, R. & Pastohr, M. (2003). Hochschulbindung an der TU Dresden. Bindungspotential, Weiterbildungsinteressen und Versuch einer Typologisierung – eine Sonderauswertung der Dresdner Absolventenstudien 2000 - 2002. *Arbeitsberichte Dresdner Soziologie Nr. 16*. Dresden: Institut für Soziologie an der technischen Universität, Lehrstuhl für Mikrosoziologie. Abgerufen 05.09.2007, <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t636.pdf>
- Kretschmann, B. (2005). *Organizational Citizenship Behavior. Eine kritische Bestandsaufnahme anhand eines Fallbeispiels zur Gruppenarbeit in der Automobilindustrie.* Dissertation im Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Kriz, J. (2007). *Grundkonzepte der Psychotherapie*. Weinheim: Beltz PVU.
- Kumar. R. (2005). Organizational citizenship performance in non-governmental organizations: Development of a scale. *Working Paper No. 2005-04-05*.

- Ahmedabad: Indian Institute of Management. Abgerufen 05.11.2010, von <http://www.iimahd.ernet.in/assets/snippets/workingpaperpdf/2005-04-05rajivkumar.pdf>
- Langer, M.F., Ziegele, F. & Hennig-Thurau, T. (2001). Hochschulbindung - Entwicklung eines theoretischen Modells, empirische Überprüfung und Ableitung von Handlungsempfehlungen für die Hochschulpraxis. Hannover: Lehrstuhl Marketing I, Universität Hannover und Gütersloh: CHE - Centrum für Hochschulentwicklung. Abgerufen 11.12.2006, [http://www.che.de/downloads/hs\\_bindung\\_bericht0105.pdf](http://www.che.de/downloads/hs_bindung_bericht0105.pdf)
- LePine, J.A., Erez, A., & Johnson, D.E. (2002). The nature and dimensionality of organizational citizenship behaviour: A critical review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87, 52-65.
- Lerner, M. J. (1987). Integrating societal and psychological rules of entitlement: The basic task of each social actor and fundamental problem for the social sciences. *Social Justice Research*, 1, 107-125.
- Leventhal, G.S. (1980). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. In K.J. Gergen, M.S. Greenberg & R.H. Willis (Eds.), *Social exchange* (S. 27-55). New York: Plenum.
- Leventhal, G.S., Kazura, J. & Fry, W.R. (1980). Beyond Fairness: A Theory of Allocation Preferences. In Mikula, G. (Ed.), *Justice and Social Interaction*, S.167-218. Bern: Hans Huber.
- Levinson, H. (1965). Reciprocation: The relationship between man and organization. *Administrative Science Quarterly*, 9: 370-390.
- Libbey, H. (2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness and Engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283.
- Liebig, S. (2004). Empirische Gerechtigkeitsforschung. Überblick über aktuelle Modelle der psychologischen und soziologischen Gerechtigkeitsforschung. ISGF-Arbeitsbericht 41. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Abgerufen 22.03.2008, <http://www2.hu-berlin.de/isgf/empgf.pdf>
- Lind, E.A. & Kanfer, R. & Earley, P.C. (1990). Voice, control and procedural justice: Instrumental and noninstrumental concerns in fairness judgements. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (5), 952-959.
- Lind, E.A. & Tyler, T.R. (1988). *The Social Psychology of Procedural Justice*. London: Plenum.
- Lipponen, J., Olkkonen, M., & Moilanen, M. (2004) Perceived procedural justice and employee responses to an organizational merger. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13, 391-413.
- Locher, J. (2004). Akzeptanz von Absolventenvereinigungen als Hochschulbindungs-instrument. *Alumni-Schriftenreihe* 12. Mannheim: Alumni-Clubs.net e.V.
- Locke, A., Latham, G.P. & Erez, M. (1988), The Determinants of Goal Commitment, *Academy of Management Review*, 13(1), 23-39.
- Lompe, A. (2009). Zeit für eine bessere Alumni-Strategie. Adjungi Konzept. *Schriftenreihe für Hochschulmanagement* (4), 3-11.
- Lupfer, M. B., Weeks, K. P., Doan, K. A., & Houston, D. A. (2000). Folk conceptions of fairness and unfairness. *European Journal of Social Psychology*, 30, 405-428.
- Maasen, S & Weingart, P. (2006). Unternehmerische Universität und neue Wissenschaftskultur. *Die Hochschule*, 15 (1), 19-46

- Mael, F.A. & Tetrick, L.E. (1992). Identifying organizational identification. *Educational and Psychology Measurement*, 52, 813-824.
- Maes, J. & Kals, E. (2001). Funktion und Bedeutung des Gerechte-Welt-Glaubens in der Schule. (Berichte aus der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit und Moral“ Nr.143). Trier: Universität Trier, Fachbereich I, Psychologie.
- Maier, G. W. & Woschée, R. M. (2002). Die affektive Bindung an das Unternehmen: Psychometrische Überprüfung einer deutschsprachigen Fassung des Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) von Porter und Smith (1970). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 46, 126-136.
- Maier, G. W., Streicher, B., Jonas, E., & Woschée, R. (2007). Gerechtigkeits-einschätzungen in Organisationen: Die Validität einer deutschsprachigen Fassung des Fragebogens von Colquitt (2001). *Diagnostica*, 53, 97-108.
- Major, B. (1994). From social inequality to personal entitlement: The role of social comparisons, legitimacy appraisals, and group membershi, *Advances of experimental social psychology*, 26, 293-355.
- Mann, T. (2007). College fund raising using theoretical perspectives to understand donor motives. *International journal of educational advancement*, 7(1), 35-45.
- Marcus, B. (2000). *Kontraproduktives Verhalten im Betrieb*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Mark, M.M. (1985). Expectations, procedural justice and alternative reactions to being deprived of a desired outcome. *Journal of Experimental Social Psychology*, 21, 114-137.
- Mark, M.M. & Bryant, F.B. (1984). Potential Pitfalls of a More Applied Social Psychology: Review and Recommendations. *Basic and Applied Social Psychology (heute: Journal of Applied Social Psychology)*, 5 (3), 231-253.
- Markovsky, B. (1988). Injustice and arousal. *Social Justice Research*, 2, 223-233.
- Marks H.M. (2000). Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184
- Mathieu, J.E. & Zajac, D.M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108, 171- 194.
- McAlexander, J.H. and Koenig, H.F. (2001). University experiences, the student-college relationship, and alumni support. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10 (3), 21-43.
- McAlexander, J.H., Koenig H.F. & Schouten, J.W. (2006). Building the Relationships of Brand Community in Higher Education: A Strategic Framework for University Advancement. *International Journal of Educational Advancement*, 6 (2), 107-118.
- McCrae, R.R., & Costa, P.T. (1987) Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.
- McDearmon, J.T. & Shirley, K. (2009). Characteristics and institutional factors related to young alumni donors and non-donors, *International Journal of Educational Advancement*, 9 (2), 83-95.



- McGuire, M. & Casey, J. (1999). Using Comparative Alumni Data for Policy Analysis and Institutional Assessment. *New Directions for Institutional Research* (101), 81-100.
- McNeely, C. (2005). Connection to school. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 289–303). New York: Springer.
- McNeely, C. & Falci, C. (2004). School Connectedness and the Transition Into and Out of Health Risk Behavior among Adolescents: A Comparison of Social Belonging and Teacher Support. *Journal of School Health* 74(7), 284-292.
- McNeely, C., Nonnemaker, J., & Blum, R. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72, 138–146.
- McNeely, B. L. & Meglino, B. M. (1994). The role of dispositional and situational antecedents in prosocial organizational behavior: An examination of the intended beneficiaries of prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 79, 836-844.
- Meister, U. & Meister, H. (1998). *Kundenzufriedenheit im Dienstleistungsbereich*. München: Oldenburg.
- Meyer, J. P. & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11, 299-326.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78 (4), 538-551.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. & Topolnytsky, L. (1998). Commitment in a changing world of work. *Canadian Psychology*, 39, 83-93.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L. & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61 (1), 20-52.
- Michel, A. Stegmaier, R., Meiser, D. & Sonntag, K. (2009). Der Elfenbeinturm öffnet sich – Veränderungsprozesse im Hochschulbereich. Werden Commitment to Change und Person-Organisation-Passung durch Prozessmerkmale bestimmt? *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 8, 1-13.
- Mikula, G. (1992). Austausch und Gerechtigkeit in Freundschaft, Partnerschaft und Ehe. Ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand. *Psychologische Rundschau*, 43, 69-82.
- Mikula, G. (1993). On the experience of injustice. *European Review of Social Psychology*, 4, 223-244.
- Miller, D. (2001). Disrespect and the experience of injustice. *Annual Review of Psychology*, 52, 527-553.
- Miller, D.T. & Ratner, R.K. (1996). The power of the myth of self-interest. In L. Montada & M.J. Lerner (Hrsg.), *Current societal concerns about justice* (S. 25-48). New York: Plenum Press.
- Miller, V.D., Allen, M., Casey, M.K., & Johnson, J.R. (2000). Reconsidering the organizational identification questionnaire, *Management Communication Quarterly*, 13 (4), 626-658.

- Miller, D. T. (2001). Disrespect and the Experience of Injustice. *Annual Review of Psychology*, 52, 527-552.
- Moes, H., Lipke, T. & Richter, A. (2010). Eine integrale Aufgabe der Hochschulen: Alumni-Arbeit in Deutschland. *HIS-Magazin* 1, 2-3.
- Montada, L. & Kals, E. (2001). *Mediation. Lehrbuch für Psychologen und Juristen*. Weinheim: PVU.
- Montada, L. (1992). Moralische Gefühle. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Hrsg.), *Moral und Person* (S. 259-277). Frankfurt: Suhrkamp.
- Montada, L. (1998). Gerechtigkeitsmotiv und Eigeninteresse. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 3, 413-430.
- Montada, L. (1999). Gerechtigkeit als Gegenstand der Politischen Psychologie. *Zeitschrift für Politische Psychologie*, 7 (Sonderheft), 5-22.
- Montada, L. (2000). Gerechtigkeit und Rechtsgefühl in der Mediation. In A. Dieter, L. Montada & A. Schulze (Hrsg.), *Gerechtigkeit im Konfliktmanagement und in der Mediation* (S. 37-62). Frankfurt/Main: Campus
- Montada, L. (2002). Justice, equity, and fairness in human relations. In I. Weiner (ed.). *Handbook of Psychology, Vol. 5* (Volume Editors: Th. Millon & M.J. Lerner). Hoboken, NJ: Wiley.
- Montada, L. (2003). Justice, equity, and fairness in human relations. In T. Millon & M.J. Lerner (Eds.), *Handbook of Psychology, Vol. 5* (S. 532-568). Hoboken, NJ: Wiley.
- Moody, J. & Bearman, P.S. (1998). *Shaping school climate: school context, adolescent social networks, and attachment to school*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845-855.
- Moorman, R.H., Blakely, G.L. & Niehoff, B.P. (1998). Does perceived organizational support mediate the relationship between procedural justice and organizational citizenship behavior? *Academy of Management Journal*, 41 (3), 351-357.
- Moorman, R.H., Niehoff, B.P. & Organ, D.W. (1993). Treating employees fairly and organizational citizenship behaviour: sorting the effects of job satisfaction, organizational commitment, and procedural justice. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 6, 209-225.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2007). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Heidelberg: Springer.
- Morgan, R.M. & Hunt, S.D. (1994). The commitment-trust theory of relationship marketing. *Journal of Marketing*, 58(3), 20-38.
- Moser, K. (1996). *Commitment in Organisationen*. Göttingen: Huber.
- Moser, K. Schwörer, F., Eisele, D. & Haefele, G. (1998). Persönlichkeitsmerkmale und kontraproduktives Verhalten in Organisationen. Ergebnisse einer Pilotstudie. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 42, 89-99.
- Mouton, S. G., & Hawkins, J. (1996). School attachment: Perspectives of low-attached high school students. *Educational Psychology*, 16 (3), 297-304.
- Mowday, R. Porter, L. & Steers, R. (1982). *Employee-organization linkages. The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. NewYork: Academic Press.

- Mowday, R., Steers, R. & Porter L.W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Müller, G. (1998). Prozedurale Gerechtigkeit in Organisationen. In: G. Blickle (Hrsg.), *Ethik in Organisationen* (S. 57-71). Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Near, J. P., & Miceli, M. P. (1996). Whistle-blowing: Myth and reality. *Journal of Management*, 22(3), 507-526.
- Nerdinger, F.W. (2000). Extra-Rollenverhalten. Operationalisierung des Konstrukts und Überprüfung affektiver Antezedenzen. *Gruppendynamik*, 31(2), 155-167.
- Ngozi, A., Ada, O. & Odimegwu, C. (2010). An assessment of students' connectedness in Tertiary Institutions in Anambra State of Nigeria. *Educational Research and Reviews* 5(2), 90-98.
- Niehoff, B. P. & Moorman, R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 36, 527-556.
- O'Leary-Kelly, A. M., Griffin, R. W. & Glew, D. J. (1996). Organisation-motivated aggression: A research framework. *Academy of Management Review*, 21, 225-253.
- O'Reilly, C. & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71, 492-499.
- Oesterling, C & Boll, T. (2007). Absolventenstudie Rheinland-Pfalz. Landesweite Absolventenbefragung des Abschlussjahrgangs 2005. Mainz: Hochschulevaluierungsverbund. Abgerufen 10.06.2011, von <http://www.hochschulevaluierungsverbund.de/Dateien/abs.pdf>.
- Olkkonen, M.-E. & Lipponen, J. (2006). Relationships between organizational justice, identification with organization and work unit, and group-related outcomes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 100 (2), 202-215.
- Organ, D.W. (1988). *Organizational Citizenship Behavior: The good soldiers syndrom*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance*, 10, 85-97.
- Organ, D. W. & Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 48, 775-802.
- Organ, D. W., Podsakoff, P. M. & MacKenzie, S. B. (2006). *Organizational Citizenship Behavior: Its nature, antecedents, and consequences*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Osterman, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Ozer, E. J. (2005). The impact of violence on urban adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 20, 167-192.
- Paterson, J. M., Green, A. & Cary, J. (2002). The measurement of organizational justice in organizational change programs: A reliability, validity and context-sensitivity assessment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 393-408.

- Paulsel, M., Chory-Assad, R. & Dunleavy, K. (2005). The Relationship between Student Perceptions of Instructor Power and Classroom Justice. *Communication Research Reports*, 22 (3), 207 - 215.
- Paulsel, M.L. (2005). Classroom Justice as a Predictor of Students' Perceptions of Empowerment and Emotional Response. *Dissertation, West Virginia University, USA*. Abgerufen 05.04.2005, von <https://eidr.wvu.edu/eidr/documentdata.eIDR?documentid=3937>.
- Peter, S. (1997). *Kundenbindung als Marketingziel: Identifikation und Analyse zentraler Determinanten*. Wiesbaden: Gabler.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Paine, J.B. & Bachrach, D.G. (2000). Organizational Citizenship Behaviors: A Critical Review of the Theoretical and Empirical Literature and Suggestions for Future Research. *Journal of Management*, 26 (3), 513-563.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Bommer, W. H. (1996). A meta-analysis of the relationships between Kerr and Jermier's substitutes for leadership and employee job attitudes, role perceptions, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 81, 380-399.
- Podsakoff, N.P., Whiting, S.W., Podsakoff, P.M., & Blume, B.D. (2009). Individual- and organizational-level consequences of organizational citizenship behaviors: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 94, 122-141.
- Pratt, M. G. (1998). To be or not to be? Central questions in organizational identification (chap. 6). In D. A. Whetten & P. C. Godfrey (Eds.), *Identity in organizations: Building theory through conversations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 36, 717-731.
- Preacher, K.J. & Hayes, A.F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40 (3), 879-891.
- Resh, N. & Dalbert, C. (2007). Gender Differences in Sense of Justice about Grades: A Comparative Study of High School Students in Israel and Germany, *Teachers College Record*, 109 (2), 322-342.
- Resnick, M.D., Bearman, P.S., Blum, R.W., Bauman, K.E., Harris, K.M., Jones, J., Tabor, J., Behring, T., Sieving, R.E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L.H., & Udry, J.R. (1997). Protecting adolescents from harm; Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Journal of the American Medical Association*, 278 (10), 823-832.
- Riketta, M. & Van Dick, R. (2005). Foci of attachment in organizations: A meta-analysis comparison of the strength and correlates of work-group versus organizational commitment and identification. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 490-510.
- Riketta, M. (2002). Attitudinal organizational commitment and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 257-266.
- Riketta, M. (2005). Organizational identification: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 358-384.
- Rindermann, H. (2003). Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation*, 2, 233-255.

- Robinson, S. L. & Greenberg, J. (1998). Employees behaving badly: Dimensions, determinants and dilemmas in the study of workplace deviance. *Trends in Organizational Behavior*, 5, 1-30.
- Robinson, S. L. & Morrison, E. W. (1995). Psychological contracts and OCB: The effect of unfulfilled obligations on civic virtue behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 1, 289-298.
- Röhl, K.F. (1993). Verfahrensgerechtigkeit (Procedural Justice): Einführung in den Themenbereich und Überblick, *Zeitschrift für Rechtssoziologie*, 14, 1-34.
- Rohmann, A. (2009). *Zum Status Quo des Alumni-Managements in Deutschland*. Vortrag am 9.5.2009 auf der 14. alumni-clubs.net Konferenz in Münster.
- Rooney, P., Brown, E., & Mesch, D. (2007). Who decides in giving to education? A study of charitable giving by married couples. *International Journal of Educational Advancement*, 7(3), 229-242.
- Rousseau, D.M., Sitkin, S.B., Burt, R.S. & Camerer, C. (1998): Not so different al all: A crossdiscipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23 (3), 393-404.
- Rupp, D. E., & Cropanzano, R. (2002). The mediating effects of social exchange relationships in predicting workplace outcomes from multifoci organizational justice. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 89, 925-946.
- Sabbagh, C. (2002). Eine Taxonomie normativer und empirischer Theorien der Verteilungsgerechtigkeit. In Liebig, S. & Lengfeld, H. (Hrsg.), *Interdisziplinäre Gerechtigkeitsforschung* (S. 23-52). Frankfurt/Main: Campus.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L (1998). Achieving health and educational goals through schools- a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3), 383-397.
- Schinzel, I. (1999). *Einfluss der wahrgenommenen distributiven, prozeduralen und interaktionalen Gerechtigkeit von Leistungsbeurteilungen auf die Firmenverbundenheit – Eine Überprüfung der Referent Cognitions Theory*. Mainz, Diss., Johannes Gutenberg- Universität Mainz, Fachbereich Sozialwissenschaften.
- Schmitt, D. & Marwell G. (1972). Withdrawal and reward allocation as responses to inequity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 8, 207-221.
- Schminke, M., Ambrose, M.L. & Cropanzano, R.S. (2000). The effect of organizational structure on perceptions of procedural fairness. *Journal of Applied Psychology*, 85 (2), 294-304.
- Schmidt, K. H., Hollmann, S. & Sodenkamp, D. (1998). Psychometrische Eigenschaften und Validität einer deutschen Fassung des Commitment-Fragebogens von Allen und Meyer (1990). *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 19 (2), 93-106.
- Schmitt M., Neumann, R. & Montada, L (1995). Dispositional sensitivity to befallen injustice. *Social Justice Research*, 8 (4), 385-407.
- Schmitt, M. & Dörfel, M. (1999). Procedural injustice at work, justice sensitivity, job satisfaction and psychosomatic well-being. *European Journal of Social Psychology*, 29, 443-453.
- Schmitt, M. & Mohiyeddini, C. (1995). Sensitivity to befallen injustice and reactions to a real life disadvantage. (Bericht aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung,

- Gerechtigkeit, Moral" Nr. 90). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Maes, J. & Schmal, A. (1997). Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem Analyse der Messeigenschaften von Messinstrumenten für Einstellungen zu Verteilungsprinzipien, Ungerechtigkeitssensibilität und Glaube an eine gerechte Welt. (Berichte aus der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit und Moral“ Nr. 105). Trier, Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.
- Schmitt, M., Rebele, J., Bennecke, J. & Förster, N. (2008). Ungerechtigkeitssensibilität, Kündigungsgerechtigkeit und Verantwortlichkeitszuschreibungen als Korrelate von Einstellungen und Verhalten Gekündigter gegenüber ihrem früheren Arbeitgeber (Post Citizenship Behavior). *Wirtschaftspsychologie*, 10, 101-111.
- Scholl, R.W., Cooper, E.A. & McKenna, J.F. (1987). Referent Selection in Determining Equity Perceptions: Differential Effects on Behavioral and Attitudinal Outcomes. *Personnel Psychology*, 40, 113-124.
- Schwinger, T. (1980). Gerechte Güter-Verteilungen: Entscheidungen zwischen drei Prinzipien. In G. Mikula (Hrsg.), *Gerechtigkeit und soziale Interaktion* (S. 107-140). Bern: Huber.
- Sheppard, B.H. & Lewicki, R.J. (1987). Toward general principles of managerial fairness. *Social Justice Research*, 1 (2), 161-156.
- Shore, L. M., & Tetrick, L. E. (1991). A construct validity study of the Survey of Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology*, 76, 637-643.
- Six, B. & Felfe, J. (2004). Commitment und OCB. In N. Bierbaumer, D. Frey, J. Kuhl, W. Schneider & R. Schwarzer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie (Bd. 3)*, 620-635. Göttingen: Hogrefe.
- Skarlicki, D.P. & Folger, R. (1997). Retaliation in the workplace: The roles of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of Applied Psychology*, 82 (3), 434-443.
- Smith, C. A., Organ, D. W., & Near, J. P. (1983). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 68, 655–663.
- Söderlund, M. (1998). Customer satisfaction and its consequences on customer behaviour revisited: The impact of different levels of satisfaction on word-of-mouth, feedback to the supplier and loyalty, *International Journal of Service Industry Management*, 9 (2), 169-188.
- Spady, W.G. (1970). Dropouts from Higher Education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1 (1), 64-85.
- Staufenbiel, T. & Hartz, C. (2000). Organizational Citizenship Behavior: Entwicklung und erste Validierung eines Messinstruments. *Diagnostica*, 46 (2), 73-83.
- Staufenbiel, T. (2000). Antezedentien und Konsequenzen freiwilligen Arbeitsengagements *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 31, 169-183.
- Staw, B. M. (1976). Knee-deep in the big muddy: A study of escalating commitment to a chosen course of action. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 27-44.
- Stierlin, H. (2005). Gerechtigkeit in nahen Beziehungen. Heidelberg: Carl Auer Systeme.

- Stinglhamber, F., Bentein, K. & Vandenberghe, C. (2002). Extension of the three-component model of commitment to five foci. *European Journal of Psychological Assessment, 18* (2), 123-138.
- Summers, J. J., Svinicki, M. D., Gorin, J. S., Sullivan, T. A. (2002). Student Feelings of Connection to the Campus and Openness to Diversity and Challenge at a Large Research University: Evidence of Progress? *Innovative Higher Education, 27*(1), 53-64.
- Sun, X., Hoffman, S.C. & Grady, M. (2007). A Multivariate Causal Model of Alumni Giving: Implications for Alumni Fundraisers. *International Journal of Educational Advancement 7*, 307-332.
- Süß, S. (2005). Die psychologische Beziehung zwischen Unternehmen und freien Mitarbeitern: Eine empirische Untersuchung des Commitments und der arbeitsbezogenen Erwartungen von IT-Freelancern. *Diskussionsbeitrag Nr. 405 der Fakultät Wirtschaftswissenschaft*. Hagen: FernUniversität Hagen. Abgerufen 12.12.2009, von <http://www.fernuni-hagen.de/FBWIIW/forschung/beitraege/pdf/db405.pdf>.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tajfel, H. & Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In: W.G. Austin & S. Worchel (Ed.): *The social psychology of intergroup relations*. Monterey. S. 33-47.
- Tajfel, H. & Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W.G. Austin (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*, Monterey, CA: Brooks-Cole, S. 7 – 24.
- Tajfel, H. (1982). *Gruppenkonflikt und Vorurteil*. Bern; Göttingen; Seattle; Toronto: Verlag Hans Huber.
- Thibaut, J. & Walker, L. (1975). *Procedural justice: A psychological analysis*. Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Törnblom, K.Y.(1992). The Social Psychology of Distributive Justice, in Scherer, K.R. (Hrsg.): *Justice: Interdisciplinary Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group. A Self-Categorization Theory*. New York, NY: Basil Blackwell.
- Tyler, T. R., & Blader, S. L. (2002). Autonomous vs. comparative status: Must we be better than others to feel good about ourselves? *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 89*, 813-838.
- Tyler, T. R., & Lind, E. A. (1992). A relational model of authority in groups. *Advances in experimental social psychology, 25*, 115-191.
- Tyler, T.R. & Blader, S. (2000). *Cooperation in groups. Procedural justice, social identity and behavioural engagement*. Philadelphia: Psychology Press.

- Tyler, T. R., & Blader, S. (2003). The group engagement model: Procedural justice, social identity, and cooperative behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 7, 349-361.
- Tyler, T.R. (1987). Procedural Justice Research. *Social Justice Research*, 1 (1), 41-65.
- Tyler, T.R. (1994). Psychological Models of the justice motive: Antecedents of distributive and procedural justice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67 (5), 850-863.
- Tyler, T.R. (2000). Social Justice: Outcome and Procedure. *International Journal of Psychology*, 35 (2), 117-125.
- Tyler, T.R., Boeckmann, R.J., Smith, H.J. & Huo, Y.J. (1997). *Social justice in a diverse society*. Boulder: Westview Press.
- Van Dick, R. (2001). Identification in organizational contexts; Linking theory research from social and organizational psychology. *International Journal of Management Reviews*, 3 (4), 265-283.
- Van Dick, R. (2004). *Commitment und Identifikation mit Organisationen*. Göttingen: Hogrefe.
- Van Dick, R. (2007). Identifikation und Commitment. In H. Schuler & K. Sonntag (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 287-293). Göttingen: Hogrefe.
- Van Dick, R., Grojean, M.W., Christ, O., Wieseke, J. & Gautam, T. (2006). Identity and the extra-mile: Relationships between organizational identification and organizational citizenship behavior. *British Journal of Management*, 17, 283-301.
- Van Dick, R., Wagner, U., Stellmacher, J. & Christ, O. (2004). The utility of a broader conceptualization of organizational identification: Which aspects really matter? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77 (2), 171-191.
- Van Dyne, L., Cummings, L.L., & McLean Parks, J.M. (1995). Extra-role behaviors: In pursuit of construct and definitional clarity (A bridge over muddied waters). *Research in Organizational Behavior*, 17, 215-285.
- Van Knippenberg, D. & van Schie, E. C. M. (2000). Foci and correlates of organizational identification. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73 (2), 137-147.
- Van Knippenberg, D. & Sleebos, E. (2006). Organizational identification vs. organizational commitment: Self-definition, social exchange, and job attitudes. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 571-584.
- Voelkl, K.E. (1996). Measuring students' identification with school. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 760-770.
- Walster, E., Berscheid E. & Walster, G.W. (1973). New directions in equity research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25 (2), 151-176.
- Walster, E., Walster, G.W. & Berscheid, E. (1978). *Equity: theory and research*. Boston: Allyn and Bacon.
- Waters, S., Cross, D. & Runions, K. (2009). Social and Ecological Structures Supporting Adolescent Connectedness to School: A Theoretical Model. *Journal of School Health*. 79(11), 516-524.
- Weerts, D. J., & Ronca, J. M. (2008). Characteristics of alumni donors who volunteer at their alma mater. *Research in Higher Education* 49(3), 274-292.



- Welker, J., Werner, A. & Scholz, J. (2005). *Online Research. Markt und Sozialforschung mit dem Internet*. Heidelberg: dpunkt.verlag.
- Wenzel, M. (1997). *Soziale Kategorisierungen im Bereich distributiver Gerechtigkeit*. Münster: Waxmann.
- Whitlock, J. (2003). Fostering School Connectedness. Abgerufen 20.6.2007, von <http://www.human.cornell.edu/actforyouth>.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in Organizations: A Normative View. *Academy of Management Journal*, 7 (3), 418-428.
- Wiesenfeld, B.M., Raghuram & S. Garud,.R. (2001). Organizational identification among virtual workers: the role of need for affiliation and perceived work-based social support. *Journal of Management*, 27, 213-229.
- You, S., Furlong, M. J., Felix, E., Sharkey, J. D., Tanigawa, D., & Green, J. G. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools*, 45, 446-460
- Zick, A. (2002). Wenn alle tatsächlich in einem Boot sitzen – Eine Studie zur Identifikation mit der Schule im Kontext einer erlebnispädagogischen Gruppenerfahrung. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 33 (2), 213-228.
- Zimmerling, W. & Brehm, R. (2001). *Prüfungsrecht. Verfahren, vermeidbare Fehler, Rechtsschutz*. Köln: Heymann.

## 13. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: fokale Ebene und Dimensionen untersuchungsrelevanter Konstrukte .....	94 -
Tabelle 2: Stichprobenumfang nach Beteiligung an den drei Messzeitpunkten .....	115 -
Tabelle 3: Ergebnisse der Item- und Skalenanalyse zu „Prozedurale Gerechtigkeit (Hochschule)“ .....	123 -
Tabelle 4: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen zu „Prozedurale Gerechtigkeit (Fachbereich)“ .....	124 -
Tabelle 5: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen zu „Interaktionale Gerechtigkeit (Hochschule)“ .....	125 -
Tabelle 6: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen zu „Interaktionale Gerechtigkeit (Fach)“ .....	126 -
Tabelle 7: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen zu „Distributive Gerechtigkeit (Hochschule)“ (oben) und „Distributive Gerechtigkeit (Fach)“ (unten) .....	127 -
Tabelle 8: Item- und Skalenanalysen für „Kommilitonen-Gerechtigkeit“ .....	128 -
Tabelle 9: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen zu „Ressourcen (Hochschule)“ und „Ressourcen (Fach)“ .....	129 -
Tabelle 10: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen zu „Akademische Integration“ .....	131 -
Tabelle 11: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen zu „Soziale Integration“ .....	131 -
Tabelle 12: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen zu „Affektive Hochschulbindung (Hochschule)“ und „Affektive Hochschulbindung (Fach)“ .....	134 -
Tabelle 13: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen zu „Normative Hochschulbindung (Hochschule)“ und „Normative Hochschulbindung (Fach)“ .....	135 -
Tabelle 14: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen der Indizes „Bindung an die Gruppe der Absolventen (Hochschule)“ und „Bindung an die Gruppe der Absolventen (Fach)“ .....	135 -
Tabelle 15: Spendenbereitschaft: Relative Begünstigung verschiedener Empfänger bei Verteilung eines vorgegebenen Spendenbetrages von 500 .....	138 -
Tabelle 16: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen zu „Kundenloyalität (Hochschule)“ und „Kundenloyalität (Fach)“ .....	141 -
Tabelle 17: Ergebnisse der Item- und Skalenanalyse des Index „Lehrauftrag (Hochschule)“ und „Lehrauftrag (Fach)“ .....	142 -
Tabelle 18: Ergebnisse der Item- und Skalenanalyse der Indizes „Ingroup-Favoriosierung (Hochschule)“ (oben) und „Ingroup-Favoriosierung (Fach)“ (unten) .....	143 -
Tabelle 19: Ergebnisse der Item- und Skalenanalyse der Indizes „Hilfsbereitschaft (Hochschule)“ (oben) und „Hilfsbereitschaft (Fach)“ (unten) .....	144 -
Tabelle 20: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen zu „hochschulbezogene Engagement-Bereitschaften (Hochschule)“ und „Alumni-Engagement (Fach)“ .....	145 -
Tabelle 21: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen des Index „Vergeltung (Hochschule)“ (oben) und „Vergeltung (Fach)“ (unten) .....	146 -
Tabelle 22: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen zu „Reputation (Hochschule)“ (oben) und Reputation (Fach)“ (unten) .....	147 -
Tabelle 23: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen zu „Dienstleistungsorientierung“ .....	147 -
Tabelle 24: Skalen und Indizes mit Bezug zur Hochschulebene .....	148 -
Tabelle 25: Skalen und Indizes mit Bezug zur Fachebene .....	149 -
Tabelle 26: Indizes mit Bezug zum Fokus Gruppe der Absolventen .....	149 -
Tabelle 27: Skalen und Indizes ohne ebenenspezifischen Bezug .....	150 -

Tabelle 28: Überblick über deskriptiv-statistische Kennwerte der Indizes ohne ebenenspezifischen Bezug nur bei Absolventen.....	- 153 -
Tabelle 29: Variablen mit Bezug zur fokalen Ebene der Hochschule als Ganzes nur bei Absolventen.....	- 154 -
Tabelle 30: Variablen mit Bezug zur fokalen Ebene des Faches nur bei Absolventen.....	- 155 -
Tabelle 31: Variablen mit Fokus auf die eigene Gruppe der Absolventen.....	- 156 -
Tabelle 32: Korrelationsmatrix der Untersuchungsvariablen auf Hochschulebene.....	- 158 -
Tabelle 33: Korrelationsmatrix der Untersuchungsvariablen auf Fachebene.....	- 160 -
Tabelle 34: Korrelationsmatrix der Untersuchungsvariablen mit Fokus auf die eigene Gruppe der Absolventen.....	- 161 -
Tabelle 35: Schrittweise multiple Regression von affektiver Hochschulbindung auf die Prädiktoren distributive, prozedurale und interaktionale Gerechtigkeit (Hochschulebene).....	- 162 -
Tabelle 36: Schrittweise multiple Regression von Engagement-Bereitschaften auf die Prädiktoren distributive, prozedurale und interaktionale Gerechtigkeit (Hochschulebene).....	- 164 -
Tabelle 37: Multiple Regression von Engagement-Bereitschaften auf die Prädiktoren affektive und normative Hochschulbindung (Hochschulebene).....	- 166 -
Tabelle 38: Multiple Regression von Engagement-Bereitschaften auf die Prädiktoren affektive und normative Hochschulbindung (Fachebene).....	- 167 -
Tabelle 39: Konditionale Effekte distributiver Gerechtigkeit auf die Kriterien affektive Hochschulbindung und Alumni-Engagement in Abhängigkeit der Ausprägung prozeduraler Gerechtigkeit (Fachebene).....	- 173 -
Tabelle 40: Konditionale Effekte distributiver Gerechtigkeit auf normative Hochschulbindung in Abhängigkeit der Ausprägung prozeduraler Gerechtigkeit (Hochschulebene).....	- 174 -
Tabelle 41: Konditionale Effekte prozeduraler Gerechtigkeit auf normative Hochschulbindung (Hochschulebene) in Abhängigkeit der Ausprägung akademischer Integration.....	- 174 -
Tabelle 42: Regression des Kriteriums Engagement-Bereitschaften auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells (Hochschulebene).....	- 178 -
Tabelle 43: Regression des Mediators affektive Hochschulbindung auf die Prädiktoren und Kovariaten des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Engagement-Bereitschaften (Hochschulebene).....	- 179 -
Tabelle 44: Regression des Mediators normative Hochschulbindung auf die Prädiktoren und Kovariaten des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Engagement-Bereitschaften (Hochschulebene).....	- 180 -
Tabelle 45: Indirekte Effekte der Prädiktoren zur Vorhersage von Engagement-Bereitschaften über den Mediator affektive Hochschulbindung (Hochschulebene).....	- 181 -
Tabelle 46: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Engagement-Bereitschaften von Alumni über den Mediator normative Hochschulbindung (Hochschulebene).....	- 182 -
Tabelle 47: Regression des Kriteriums Engagement-Bereitschaften auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells (Fachebene).....	- 184 -
Tabelle 48: Regression des Mediators affektive Hochschulbindung auf die Prädiktoren und Kovariaten des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Engagement-Bereitschaften (Fachebene).....	- 185 -
Tabelle 49: Regression des Mediators normative Hochschulbindung auf die Prädiktoren und Kovariaten des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Engagement-Bereitschaften (Fachebene).....	- 186 -
Tabelle 50: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Engagement-Bereitschaften über den Mediator Affektive Hochschulbindung (Fachebene) ..	- 187 -

Tabelle 51: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Engagement-Bereitschaften über den Mediator normative Hochschulbindung (Fachebene)	- 187 -
Tabelle 52: Analyse der Moderation des Einflusses der Ressourcen-Urteile auf affektive Hochschulbindung (Fachebene) durch Dienstleistungsorientierung	- 208 -
Tabelle 53: Analyse der Moderation des Einflusses der Ressourcen-Urteile auf affektive Hochschulbindung (Hochschulebene) durch Dienstleistungsorientierung	- 208 -
Tabelle 54: Analyse der Moderation des Einflusses distributiver Gerechtigkeit auf affektive Hochschulbindung (Hochschulebene) durch Dienstleistungsorientierung	- 210 -
Tabelle 55: Analyse der Moderation des Einflusses prozeduraler Gerechtigkeit auf affektive Hochschulbindung (Hochschulebene) durch Dienstleistungsorientierung	- 210 -
Tabelle 56: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen der Subskala „Ressourcen (Fach): Lehrqualität“	- 264 -
Tabelle 57: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen der Subskala „Ressourcen (Fach): Betreuung“	- 264 -
Tabelle 58: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen der Subskala „Ressourcen (Fach): Lehrangebot“	- 265 -
Tabelle 59: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen der Subskala „Ressourcen (Fach): Rahmenbedingungen und Infrastruktur“	- 265 -
Tabelle 60: Ergebnisse der Itemanalysen der Subskala „Ressourcen (Fach): Rahmenbedingungen und Infrastruktur“	- 265 -
Tabelle 61: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen der Subskala „Ressourcen (Hochschule): Rahmenbedingungen und Infrastruktur“	- 265 -
Tabelle 62: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen der Subskala „Ressourcen (Hochschule): Freizeit- und Erholungsangebot“	- 266 -
Tabelle 63: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen der Subskala „Ressourcen (Hochschule): Dienstleistungs- und Beratungsangebote“	- 266 -
Tabelle 64: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen der Subskala „Ressourcen (Hochschule): Lehrqualität“	- 266 -
Tabelle 65: Faktorenanalyse der Items zur affektiven Hochschulbindung an die Bindungsfoci Hochschule als Ganzes, Fach bzw. Fachbereich, sowie Gruppe der Absolventen	- 267 -
Tabelle 66: Korrelationsmatrix der Modellvariablen mit den Subindizes der Engagement-Bereitschaften (Hochschulebene)	268
Tabelle 67: Korrelationsmatrix der Modellvariablen mit den Subindizes der Engagement-Bereitschaften (Fachebene)	269
Tabelle 68: Regression des Kriteriums Ingroup-Favorisierung auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Hochschulebene	270
Tabelle 69: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Ingroup-Favorisierung über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Hochschulebene	270
Tabelle 70: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Ingroup-Favorisierung über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Hochschulebene	271
Tabelle 71: Regression des Kriteriums Spendenbereitschaft auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Hochschulebene	271
Tabelle 72: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Spendenbereitschaft über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Hochschulebene	272
Tabelle 73: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Spendenbereitschaft über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Hochschulebene	272

Tabelle 74: Regression des Kriteriums Kundenloyalität auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Hochschulebene .....	273
Tabelle 75: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Kundenloyalität über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Hochschulebene..	273
Tabelle 76: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Kundenloyalität über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Hochschulebene.	274
Tabelle 77: Regression des Kriteriums Bad Mouthing auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Hochschulebene .....	274
Tabelle 78: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Bad Mouthing über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Hochschulebene.....	275
Tabelle 79: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Bad Mouthing über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Hochschulebene....	275
Tabelle 80: Regression des Kriteriums Alumni Engagement auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Hochschulebene .....	276
Tabelle 81: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Alumni Engagement über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Hochschulebene .....	276
Tabelle 82: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Alumni Engagement über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Hochschulebene .....	277
Tabelle 83: Regression des Kriteriums Vergeltungsbereitschaft auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Hochschulebene .....	280
Tabelle 84: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Vergeltungsbereitschaft über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Hochschulebene.....	281
Tabelle 85: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Vergeltungsbereitschaft über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Hochschulebene.....	281
Tabelle 86: Regression des Kriteriums Lehrauftrag auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Hochschulebene .....	282
Tabelle 87: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Lehrauftrag über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Hochschulebene.....	282
Tabelle 88: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Lehrauftrag über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Hochschulebene.....	283
Tabelle 89: Regression des Mediators affektive Hochschulbindung auf die Prädiktoren und Kovariaten des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage der Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein der Hochschule .....	283
Tabelle 90: Regression des Mediators normative Hochschulbindung auf die Prädiktoren und Kovariaten des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage der Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein der Hochschule .....	284
Tabelle 91: : Regression des Mediators Bindung an die Gruppe der Absolventen auf die Prädiktoren und Kovariaten des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage der Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein der Hochschule .....	284
Tabelle 92: Regression des Kriteriums „Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein der Hochschule“ auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells.....	285
Tabelle 93: : Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage der Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein der Hochschule über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Hochschulebene.....	285
Tabelle 94: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Beitrittsabsicht Alumniverein über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Hochschulebene.....	286

Tabelle 95: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Beitrittsabsicht Alumniverein über den Mediator Bindung an die Gruppe der Absolventen auf Hochschulebene.....	286
Tabelle 96: Regression des Kriteriums Ingroup-Favorisierung auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Fachebene.....	287
Tabelle 97: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Ingroup-Favorisierung über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Fachebene ..	287
Tabelle 98: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Ingroup-Favorisierung über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Fachebene	288
Tabelle 99: Regression des Kriteriums Kundenloyalität auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Fachebene .....	288
Tabelle 100: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Kundenloyalität über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Fachebene .....	288
Tabelle 101: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage Kundenloyalität über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Fachebene.....	289
Tabelle 102: Regression des Kriteriums Bad Mouthing auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Fachebene .....	289
Tabelle 103: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Bad Mouthing über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Fachebene .....	290
Tabelle 104: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Bad Mouthing über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Fachebene .....	290
Tabelle 105: Regression des Kriteriums Lehrauftrag auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Fachebene .....	290
Tabelle 106: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage vom Lehrauftrag über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Fachebene .....	291
Tabelle 107: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Lehrauftrag über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Fachebene.....	291
Tabelle 108: Regression des Kriteriums Vergeltungstendenzen auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Fachebene.....	291
Tabelle 109: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Vergeltungstendenzen über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Fachebene...	292
Tabelle 110: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Vergeltungstendenzen über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Fachebene .....	292
Tabelle 111: Regression des Kriteriums Kaufbereitschaft Merchandise auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Fachebene.....	292
Tabelle 112: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Kaufbereitschaft Merchandise über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Fachebene .....	293
Tabelle 113: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Kaufbereitschaft Merchandise über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Fachebene .....	293
Tabelle 114: Regression des Kriteriums Hilfe auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Fachebene .....	294
Tabelle 115: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Hilfe über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Fachebene .....	295
Tabelle 116: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Hilfe über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Fachebene.....	295

## 14. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die übliche Beziehungskonstellation der Untersuchung organisationaler Bindung (eigene Darstellung).....	- 8 -
Abbildung 2: Die unikale Beziehungskonstellation beim Phänomens der Alumnibindung (eigene Darstellung) .....	- 9 -
Abbildung 3: Das Student Retention Modell von Tinto (1975; S. 95).....	- 42 -
Abbildung 4: Empirisches Modell der Alumnibindung von Langer et al. (2001, S.62) (modifizierte Darstellung) .....	- 48 -
Abbildung 5: Das Three-Component-Model of Organizational Commitment (Meyer et al., S. 22) .....	- 55 -
Abbildung 6: Das Group Engagement Modell (modifiziert nach Tyler und Blader, 2003) ...	- 104 -
Abbildung 7: Untersuchungsmodell für die vorliegende Arbeit .....	- 108 -
Abbildung 8: Untersuchungsmodell zur Vorhersage der Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein. ....	- 109 -
Abbildung 9: Studiendesign.....	- 114 -
Abbildung 10: Gesamtmodell zur Vorhersage der Engagement-Bereitschaften von Alumni (Hochschulebene) .....	- 178 -
Abbildung 11: Gesamtmodell zur Vorhersage der Engagement-Bereitschaften von Alumni (Hochschulebene) .....	- 183 -
Abbildung 12: Vorhersage von Ingroup-Favorisierung durch das Gesamtmodell (Hochschulebene) .....	- 189 -
Abbildung 13: Vorhersage von Spendenbereitschaft durch das Gesamtmodell (Hochschulebene) .....	- 190 -
Abbildung 14: Vorhersage von Kundenloyalität durch das Gesamtmodell (Hochschulebene) .....	- 191 -
Abbildung 15: Vorhersage von Badmouthing durch das Gesamtmodell (Hochschulebene) .	- 193 -
Abbildung 16: Vorhersage der Kaufbereitschaft von Merchandise durch das Gesamtmodell (Hochschulebene) .....	- 194 -
Abbildung 17: Vorhersage von Hilfsbereitschaft unter persönlichem Arbeits- und Zeitaufwand durch das Gesamtmodell (Hochschule) .....	- 195 -
Abbildung 18: Vorhersage von Vergeltungstendenz durch das Gesamtmodell (Hochschulebene). ....	- 196 -
Abbildung 19: Vorhersage der Bereitschaft zur Übernahme eines Lehrauftrages durch das Gesamtmodell (Hochschulebene) .....	- 197 -
Abbildung 20: Vorhersage von Ingroup-Favorisierung durch das Gesamtmodell (Fachebene).....	- 198 -
Abbildung 21: Vorhersage von Kundenloyalität durch das Gesamtmodell (Fachebene).....	- 199 -
Abbildung 22: Vorhersage von Badmouthing durch das Gesamtmodell (Fachebene) .....	- 201 -
Abbildung 23: Vorhersage von Vergeltungstendenz durch das Gesamtmodell (Fachebene)-	- 202 -
Abbildung 24: Vorhersage der Bereitschaft, einen Lehrauftrag zu übernehmen (Fachebene) .....	- 203 -
Abbildung 25: Vorhersage der Kaufbereitschaft von Merchandise-Artikeln (Fachebene) ...	- 204 -
Abbildung 26: Vorhersage von Hilfsbereitschaft unter persönlichem Arbeits- und Zeitaufwand (Fachebene).....	- 205 -
Abbildung 27: Vorhersage der Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein der Hochschule.....	- 207 -
Abbildung 28: Vorhersage affektiver Hochschulbindung durch Ressourcen moderiert durch Dienstleistungsorientierung (Hochschulebene) .....	- 209 -
Abbildung: 29 Vorhersage affektiver Hochschulbindung durch distributive Gerechtigkeit moderiert durch Dienstleistungsorientierung (Hochschulebene).....	- 210 -
Abbildung 30: Vorhersage affektiver Hochschulbindung durch prozedurale Gerechtigkeit moderiert durch Dienstleistungsorientierung (Hochschulebene).....	- 211 -

## 15. ANHANG

### 15.1. Anhang A: Item- und Skalenanalysen der Ressourcen-Subskalen

**Tabelle 56: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen der Subskala „Ressourcen (Fach): Lehrqualität“**

Item	Itemwortlaut	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Fachl_Kompet	Fachliche Kompetenz des Lehrpersonals	4.64	1.06	.45
Lehrqualität_1	Strukturiertheit der Lehrveranstaltungen (z. B. durch Gliederung, Themenplan)	4.25	1.09	.53
Lehrqualität_2	Didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen (z. B. guter Medieneinsatz)	3.95	1.19	.65
Lehrqualität_3	Anregungsgehalt der Veranstaltung und Lernmotivation	3.86	1.19	.73
Lehrqualität_4	Diskussionskultur und Interaktionsqualität	3.95	1.39	.63
Lehrqualität_5	Rhetorische Fähigkeiten der Dozierenden (akustische Verständlichkeit, Vortrags- und Sprechstil, etc.)	4.12	1.13	.63
<b>Cronbachs <math>\alpha = .86</math></b>				

Anmerkung:  $N=795$ ; Antwortskala von 1 bis 6;  $r_{it}$  = korrigierte Trennschärfe

**Tabelle 57: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen der Subskala „Ressourcen (Fach): Betreuung“**

Item	Itemwortlaut	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Betreuung_1	Erreichbarkeit des Lehrpersonals	4.36	1.41	.69
Betreuung_2	Qualität der fachlichen Beratung und Betreuung im Rahmen von Leistungsnachweisen (Hausarbeiten, Referate, etc.)	4.14	1.33	.72
Betreuung_3	Zugang zu / Vermittlung von Praktika (z. B. Praktikumsbörse)	3.69	1.61	.50
Betreuung_4	Beziehung (Klima, Nähe) zwischen Studierenden und Lehrenden	4.45	1.34	.69
<b>Cronbachs <math>\alpha = .82</math></b>				

Anmerkung:  $N=795$ ; Antwortskala von 1 bis 6;  $r_{it}$  = korrigierte Trennschärfe



**Tabelle 58: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen der Subskala „Ressourcen (Fach): Lehrangebot“**

Item	Itemwortlaut	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Lehrangebot_Breite	Wahlmöglichkeiten / inhaltliche Breite des Lehrangebotes	3.90	1.43	.67
Lehrangebot_Vertief	Anzahl fachlicher Spezialisierungs- und Vertiefungsmöglichkeiten	3.87	1.40	.78
Lehrangebot_Qual_Vertief	Qualität fachlicher Spezialisierungs- und Vertiefungsmöglichkeiten	4.17	1.28	.67
<b>Cronbachs <math>\alpha</math> = .84</b>				

Anmerkung:  $N=795$ ; Antwortskala von 1 bis 6;  $r_{it}$  = korrigierte Trennschärfe

**Tabelle 59: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen der Subskala „Ressourcen (Fach): Rahmenbedingungen und Infrastruktur“**

Item	Itemwortlaut	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Lehrangebot_Zugangsmglk	Zugangsmöglichkeit zu Pflichtveranstaltungen / ausreichende Anzahl von Plätzen in Lehrveranstaltungen	4.33	1.71	.44
Rahmbed_Mat.ausst	Materialausstattung im Fach (Technik, Präparate, Labor, Karten, etc.)	4.05	1.43	.47
Rahmbed_OrgaLV	Organisation der Lehrveranstaltung (inhaltlich, räumlich, zeitlich)	3.92	1.25	.54
<b>Cronbachs <math>\alpha</math> = .66</b>				

Anmerkung:  $N=795$ ; Antwortskala von 1 bis 6;  $r_{it}$  = korrigierte Trennschärfe

**Tabelle 60: Ergebnisse der Itemanalysen der Subskala „Ressourcen (Fach): Rahmenbedingungen und Infrastruktur“**

Item	Itemwortlaut	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
dienstl_6	Fachstudienberatung	3.95	1.45	.55

Anmerkung:  $N=795$ ; Antwortskala von 1 bis 6;

**Tabelle 61: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen der Subskala „Ressourcen (Hochschule): Rahmenbedingungen und Infrastruktur“**

Item	Itemwortlaut	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Lehrangebot_Räumlk	Räumlichkeiten für Lehrveranstaltungen	3.87	1.56	.45
Rahmbed_Bib	Bibliothek	4.14	1.44	.42
Rahmbed_EDV	Studentische Computerarbeitsplätze und EDV-Ausstattung	4.20	1.53	.53
<b>Cronbachs <math>\alpha</math> = .65</b>				

Anmerkung:  $N=795$ ; Antwortskala von 1 bis 6;  $r_{it}$  = korrigierte Trennschärfe;

**Tabelle 62: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen der Subskala „Ressourcen (Hochschule): Freizeit- und Erholungsangebot“**

Item	Itemwortlaut	M	SD	$r_{it}$
FZ_Mensa_Cafete	Mensa / Mensen und Cafeterien	3.79	1.61	.43
FZ_Sport_Kultur_etc	Freizeit- (z. B. Hochschulsport) und Kulturangebote	4.13	1.44	.43
<b>Cronbachs <math>\alpha = .60</math></b>				

Anmerkung:  $N=795$ ; Antwortskala von 1 bis 6;  $r_{it}$  = korrigierte Trennschärfe;

**Tabelle 63: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen der Subskala „Ressourcen (Hochschule): Dienstleistungs- und Beratungsangebote“**

Item	Itemwortlaut	M	SD	$r_{it}$
dnstl_1	Betreuung bei Studierendenangelegenheiten und Immatrikulation	3.50	1.75	.75
dnstl_2	Betreuung bei Prüfungsangelegenheiten	3.43	1.70	.78
dnstl_3	Beratung vor Studienbeginn	3.14	1.71	.79
dnstl_4	Einführung in das Studium	3.70	1.76	.73
dnstl_5	Zentrale Studienberatung	3.06	1.72	.80
dnstl_7	Berufseinstiegsberatung	2.79	1.70	.80
dnstl_8	Beratung zu Auslandsaufenthalten	3.24	1.78	.79
dnstl_9	BAFöG-Beratung	2.76	1.68	.77
dnstl_10	Frauenförderungsangebote	2.91	1.78	.72
dnstl_11	Kinderbetreuung	2.81	1.90	.62
<b>Cronbachs <math>\alpha = .94</math></b>				

Anmerkung:  $N=795$ ; Antwortskala von 1 bis 6;  $r_{it}$  = korrigierte Trennschärfe;

**Tabelle 64: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen der Subskala „Ressourcen (Hochschule): Lehrqualität“**

Item	Itemwortlaut	M	SD	$r_{it}$
Lehrangebot_außerfachl	Möglichkeit, außerfachliche Qualifikationen zu erwerben (Workshops, Rhetorikkurse, Sprachkurse, etc.)	3.89	1.55	.45

Anmerkung:  $N=795$ ; Antwortskala von 1 bis 6

## 15.2. Anhang B: Faktorenanalysen

**Tabelle 65: Faktorenanalyse der Items zur affektiven Hochschulbindung an die Bindungsfoci Hochschule als Ganzes, Fach bzw. Fachbereich, sowie Gruppe der Absolventen**

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
AHSB1_HS	<b>.792</b>	.253	.186	.160	.109	.192	.032
AHSB2_HS	<b>.670</b>	.333	.280	.110	.122	.108	-.046
AHSB4_HS	<b>.734</b>	.169	.296	.073	.126	.048	.105
AHSB5_HS	<b>.785</b>	.174	.271	.115	.151	.135	.125
AHSB3_HS_rec	<b>.766</b>	.220	.244	.102	.130	.175	.089
AHSB6_HS*	<b>.647</b>	.267	.222	.188	.185	.189	.169
AHSB7_HS	.359	.179	.207	.072	.090	<b>.643</b>	.014
AHSB8_HS_rec	.391	.227	-.011	.613	.138	.067	.133
AHSB9_HS	.265	.240	.046	<b>.419</b>	.108	.379	.144
AHSB10_HS	.226	.187	.029	<b>.728</b>	.074	-.011	.084
AHSB11_HS	.381	.209	.008	.241	.184	.027	<b>.696</b>
AHSB1_FB	.360	.268	<b>.671</b>	.180	.190	.238	.039
AHSB2_FB	.349	.269	<b>.672</b>	.126	.106	.187	-.013
AHSB4_FB	.416	.170	<b>.706</b>	.122	.210	.082	.101
AHSB5_FB	.351	.134	<b>.704</b>	.176	.244	.140	.151
AHSB3_FBrec	.380	.247	<b>.641</b>	.158	.193	.234	.106
AHSB6_FB*	.217	.277	<b>.599</b>	.220	.167	.308	.202
AHSB7_FB	.168	.150	.324	.014	.091	<b>.732</b>	.017
AHSB8_FB_rec	.077	.185	.225	<b>.694</b>	.124	.119	.108
AHSB9_FB	.055	.206	.296	<b>.452</b>	.114	.386	.153
AHSB10_FB	-.047	.170	.263	<b>.796</b>	.061	-.030	.097
AHSB11_FB	.039	.165	.342	.307	.131	.086	<b>.810</b>
NC1_HS	.375	<b>.687</b>	.078	.177	.154	.052	.120
NC2_HS	.256	<b>.736</b>	.019	.141	.120	.168	.006
NC3_HS	.381	<b>.681</b>	.141	.105	.110	.056	.112
NC4_HS	.320	<b>.765</b>	.016	.179	.157	.038	.089
NC1_FB	.125	<b>.646</b>	.402	.195	.140	.111	.102
NC2_FB	.075	<b>.732</b>	.271	.182	.079	.232	.051
NC3_FB	.112	<b>.641</b>	.464	.143	.058	.101	.084
NC4_FB	.080	<b>.736</b>	.303	.244	.121	.068	.094
ACAL1_HS	.303	.182	.055	.043	<b>.753</b>	.046	.062
ACAL1_FB	.332	.163	.015	.123	<b>.778</b>	.032	.112
ACAL2_HS	-.009	.136	.391	.093	<b>.732</b>	.143	.070
ACAL2_FB	.032	.113	.361	.208	<b>.744</b>	.087	.070

Anmerkung: Hauptkomponentenanalyse, Varimax-Rotation; N = 406; Listenweise Löschung, KMO = .90; N = 436; Bartlett = sign. (.00); \* AHSB6 = erstes Item des zweiten Frageblocks zum dritten Messzeitpunkt („Ich identifiziere mich mit...“), Reihenfolge AHSB6- AHSB11 entspricht Fragebogen

### 15.3. Anhang C: Korrelationsmatrizen der Einzel-Indizes zu Engagementbereitschaften

**Tabelle 66: Korrelationsmatrix der Modellvariablen mit den Subindizes der Engagement-Bereitschaften (Hochschulebene)**

	Skala bzw. Index	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	Distributive Ger.																	
2	Prozedurale Ger.	.71**																
3	Interaktionale Ger.	.64**	.63**															
4	Affektive HSB	.32**	.34**	.28**														
5	Normative HSB	.29**	.30**	.22**	.68**													
6	Alumni-Engagement <sup>a</sup>	.30**	.31**	.22**	.68**	.67**												
7	Badmouthing	-.32**	-.32**	-.29**	-.40**	-.31**	-.37**											
8	Vergeltungsbereitschaft	-.24**	-.25**	-.35**	-.11*	-.08	-.12*	.31**										
9	Kundenloyalität	.27**	.26**	.23**	.51**	.36**	.65**	-.40**	-.15**									
10	Lehrauftrag	.06	.08	.00	.29**	.37**	.66**	-.14**	-.04	.25**								
11	Ingroup-Favorisierung	.30**	.31**	.23**	.58**	.57**	.77**	-.30**	-.13*	.49**	.28**							
12	Hilfe	.17**	.19**	.15**	.46**	.55**	.73**	-.16**	-.06	.30**	.46**	.41**						
13	Kauf Merchandise	.15**	.11*	.07	.48**	.38**	.57**	-.23**	.04	.34**	.21**	.39**	.33**					
14	Spende Hochschule	.19**	.25**	.18**	.33**	.34**	.45**	-.17**	-.03	.17**	.16**	.33**	.19**	.17**				
15	Reputation	.09**	.05	.06	.21**	.07	.16**	-.16**	-.06	.22**	.02	.14**	.06	.13*	.08			
16	Ressourcen	.34**	.37**	.32**	.30**	.29**	.27**	-.25**	-.08	.12**	.13*	.23**	.16**	.24**	.15*	.17**		
17	Akadem. Integration	-.08	-.12**	-.09*	.18**	.21**	.18**	.01	-.03	.09	.14*	.14*	.22**	.09	-.01	.04**	.00*	
18	Soziale Integration	.05	.02	.01	.24**	.27**	.22**	-.03	-.01	.04	.09	.17**	.24**	.21**	.14*	.04**	.23**	.43**

\*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$ ; zweiseitige Testung ( $N = 283$  bis  $N = 795$ ); Skalen ohne spezifischen Ebenenbezug sind grau hinterlegt; Ger. = Gerechtigkeit; HSB = Hochschulbindung; <sup>a</sup> aggregiertes Gesamtmaß der Engagement-Bereitschaften von Alumni

**Tabelle 67: Korrelationsmatrix der Modellvariablen mit den Subindizes der Engagement-Bereitschaften (Fachebene)**

	Skala bzw. Index	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	Distributive Ger.																
2	Prozedurale Ger.	.60**															
3	Interaktionale Ger.	.66**	.61**														
4	Affektive Hochschulbindung	.36**	.30**	.44**													
5	Normative Hochschulbindung	.35**	.27**	.45**	.69**												
6	Alumni-Engagement <sup>a</sup>	.38**	.32**	.45**	.73**	.70**											
7	Badmouthing	-.38**	-.29**	-.39**	-.36**	-.31**	-.41**										
8	Vergeltungsbereitschaft	-.30**	-.22**	-.34**	-.21**	-.22**	-.24**	.42**									
9	Kundenloyalität	.38**	.34**	.39**	.65**	.55**	.80**	-.50**	-.30**								
10	Lehrauftrag	.17**	.08	.23**	.35**	.44**	.65**	-.18**	-.15*	.31**							
11	Ingroup-Favorisierung	.32**	.29**	.37**	.55**	.54**	.73**	-.27**	-.13**	.50**	.29**						
12	Hilfe	.21**	.18**	.30**	.50**	.52**	.75**	-.17**	-.10	.41**	.48**	.42**					
13	Kauf Merchandise	.23**	.15**	.28**	.52**	.40**	.59**	-.23**	-.12*	.41**	.20**	.38**	.38**				
14	Reputation	.22**	.26**	.23**	.30**	.14*	.29**	-.23**	-.23**	.38**	.02	.21**	.16**	.22**			
15	Ressourcen	.48**	.49**	.53**	.41**	.37**	.46**	-.38**	-.22**	.46**	.19**	.36**	.28**	.31**	.43**		
16	Akadem. Integration	.04	-.09*	.08*	.13*	.20**	.14*	.00	-.12	.07	.12*	.07	.19**	.09	.05*	.09**	
17	Soziale Integration	.12**	.07	.13**	.27**	.30**	.26**	-.06	-.05	.16**	.10*	.18**	.29**	.31**	.17**	.25**	.43**

\*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$ ; zweiseitige Testung ( $N = 283$  bis  $N = 795$ ); Skalen ohne spezifischen Ebenenbezug sind grau hinterlegt; Ger. = Gerechtigkeit; Regressionen und Parameterschätzungen (Hochschule)

## 15.4. Anhang D: Regressionsmodelle und Parameterschätzungen indirekter Effekte (Hochschulebene)

### Ingroup-Favorisierung

**Tabelle 68: Regression des Kriteriums Ingroup-Favorisierung auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Hochschulebene**

	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>adj</sub>	<i>F</i>	<i>df</i> <sub>1</sub>	<i>df</i> <sub>2</sub>	<i>p</i>
<b>Modell</b>	.65	.42	.38	10.21	15	208	.00
<b>Variable</b>	<i>Coeff.</i>	<i>s.e.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>			
Constant	3.34	.26	12.71	.00			
Affektive Hochschulbindung	.49	.09	5.20	.00			
Normative Hochschulbindung	.33	.09	3.54	.00			
Distributive Gerechtigkeit	.15	.10	1.46	.15			
Prozedurale Gerechtigkeit	.07	.10	.67	.50			
Interaktionale Gerechtigkeit	-.09	.09	-.99	.32			
Akademische Integration	.01	.08	.11	.92			
Soziale Integration	-.08	.09	-.86	.39			
Reputation	.05	.08	.61	.54			
Ressourcen	-.00	.08	-.04	.97			
PG * Akademische Integration	-.07	.07	-1.12	.27			
PG * DG	.09	.06	1.46	.15			
Alter	.07	.07	1.01	.32			
Note	-.05	.07	-.71	.48			
Organizational Tenure	-.10	.07	-1.38	.17			
Geschlecht	.17	.15	1.13	.26			

Anmerkung: *Coeff.* = geschätzter Koeffizient; *SE* = Standardfehler

**Tabelle 69: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Ingroup-Favorisierung über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Hochschulebene**

<b>Variable</b>	<i>Effect</i>	<i>s.e.(boot)</i>	<i>LLCI</i>	<i>ULCI</i>
Distributive Gerechtigkeit	.04	.05	-.0564	.1409
Prozedurale Gerechtigkeit	.09	.05	.0030	.2082
Interaktionale Gerechtigkeit	.01	.04	-.0655	.1030
Akademische Integration	.07	.04	-.0015	.1581
Soziale Integration	.04	.04	-.0340	.1340
Reputation	.09	.04	.0173	.1830
Ressourcen	.08	.04	.0006	.1634
PG * Akademische Integration	.02	.04	-.0500	.0921
PG * DG	-.01	.03	-.0829	.0431

Anmerkung: *Effektschätzung über Bootstrapping-Methode*; *LLCI* = Lower Level Confidence Interval; *ULCI* = Upper Level Confidence Interval; *alpha* = .05

**Tabelle 70: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Ingroup-Favorisierung über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Hochschulebene**

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	.02	.03	-.0315	.0977
Prozedurale Gerechtigkeit	.07	.04	.0065	.1616
Interaktionale Gerechtigkeit	.01	.03	-.0465	.0789
Akademische Integration	.05	.03	.0061	.1115
Soziale Integration	.06	.03	.0036	.1307
Reputation	-.00	.03	-.0557	.0439
Ressourcen	.06	.03	.0036	.1226
PG * Akademische Integration	.02	.02	-.0159	.0666
PG * DG	.01	.02	-.0252	.0461

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05

## Spendenbereitschaft

**Tabelle 71: Regression des Kriteriums Spendenbereitschaft auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Hochschulebene**

	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> <sub>adj</sub>	F	df1	df2	p
<b>Modell</b>	.44	.19	.14	3.33	15	208	.00
Variable	Coeff.	s.e.	t	p			
Constant	-.15	.24	-.62	.54			
Affektive Hochschulbindung	.18	.09	2.11	.04			
Normative Hochschulbindung	.12	.09	1.46	.15			
Distributive Gerechtigkeit	.01	.10	.12	.90			
Prozedurale Gerechtigkeit	.13	.09	1.39	.17			
Interaktionale Gerechtigkeit	.00	.09	.02	.99			
Akademische Integration	-.05	.07	-.71	.48			
Soziale Integration	.07	.08	.83	.41			
Reputation	.01	.07	.10	.92			
Ressourcen	.03	.08	.39	.70			
PG * Akademische Integration	.02	.06	.38	.71			
PG * DG	.05	.06	.77	.44			
Alter	.12	.06	1.85	.07			
Note	-.12	.07	-1.80	.07			
Organizational Tenure	.06	.06	.98	.33			
Geschlecht	.05	.14	.37	.72			

Anmerkung: Coeff. = geschätzter Koeffizient; SE = Standardfehler

**Tabelle 72: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Spendenbereitschaft über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Hochschulebene**

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	.01	.02	-.0162	.0637
Prozedurale Gerechtigkeit	.04	.03	-.0046	.0994
Interaktionale Gerechtigkeit	.01	.02	-.0261	.0423
Akademische Integration	.03	.02	-.0034	.0696
Soziale Integration	.02	.02	-.0111	.0616
Reputation	.03	.02	-.0026	.0917
Ressourcen	.03	.02	-.0040	.0788
PG * Akademische Integration	.01	.01	-.0209	.0364
PG * DG	-.00	.01	-.0317	.0190

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05

**Tabelle 73: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Spendenbereitschaft über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Hochschulebene**

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	.01	.02	-.0186	.0433
Prozedurale Gerechtigkeit	.03	.03	-.0134	.0968
Interaktionale Gerechtigkeit	.00	.02	-.0232	.0417
Akademische Integration	.02	.02	-.0087	.0701
Soziale Integration	.02	.02	-.0125	.0658
Reputation	-.00	.01	-.0250	.0236
Ressourcen	.02	.02	-.0097	.0695
PG * Akademische Integration	.01	.01	-.0108	.0366
PG * DG	.00	.01	-.0120	.0282

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05



## Kundenloyalität

**Tabelle 74: Regression des Kriteriums Kundenloyalität auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Hochschulebene**

	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>adj</sub>	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>p</i>
<b>Modell</b>	.63	.39	.35	8.91	15	208	.00
<b>Variable</b>				<i>Coeff.</i>	<i>s.e.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Affektive Hochschulbindung				.46	.06	7.65	.00
Normative Hochschulbindung				-.37	.06	-.64	.52
Distributive Gerechtigkeit				.01	.07	.19	.85
Prozedurale Gerechtigkeit				-.01	.06	-.20	.84
Interaktionale Gerechtigkeit				.06	.06	.94	.35
Akademische Integration				.09	.05	1.85	.07
Soziale Integration				-.10	.06	-1.72	.09
Reputation				-.10	.05	-2.12	.04
Ressourcen				.08	.05	1.55	.12
PG * Akademische Integration				.01	.04	.12	.90
PG * DG				.02	.04	.46	.65
Alter				.05	.04	1.14	.26
Note				-.16	.05	-3.61	.00
Organizational Tenure				.02	.04	.45	.66
Geschlecht				.10	.10	1.06	.29

Anmerkung: *Coeff.* = geschätzter Koeffizient; *SE* = Standardfehler

**Tabelle 75: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Kundenloyalität über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Hochschulebene**

<b>Variable</b>	<i>Effect</i>	<i>s.e.(boot)</i>	<i>LLCI</i>	<i>ULCI</i>
Distributive Gerechtigkeit	.04	.04	-.0457	.1232
Prozedurale Gerechtigkeit	.09	.04	.0042	.1773
Interaktionale Gerechtigkeit	.01	.04	-.0531	.0879
Akademische Integration	.06	.04	-.0094	.1406
Soziale Integration	.04	.04	-.0342	.1108
Reputation	.08	.04	.0149	.1579
Ressourcen	.07	.04	-.0027	.1427
PG * Akademische Integration	.01	.03	-.0430	.0811
PG * DG	-.01	.03	-.0732	.0406

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; *LLCI* = Lower Level Confidence Interval; *ULCI* = Upper Level Confidence Interval;  $\alpha = .05$

**Tabelle 76: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Kundenloyalität über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Hochschulebene**

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	-.00	.01	-.0180	.0102
Prozedurale Gerechtigkeit	-.01	.02	-.0430	.0176
Interaktionale Gerechtigkeit	-.00	.01	-.0165	.0119
Akademische Integration	-.01	.01	-.0294	.0132
Soziale Integration	-.01	.01	-.0353	.0150
Reputation	.00	.01	-.0108	.0126
Ressourcen	-.01	.01	-.0308	.0136
PG * Akademische Integration	-.00	.01	-.0167	.0056
PG * DG	-.00	.00	-.0095	.0083

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval;  $\alpha = .05$

## Bad Moutinging

**Tabelle 77: Regression des Kriteriums Bad MOuting auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Hochschulebene**

	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> <sub>adj</sub>	F	df1	df2	p
<b>Modell</b>	.47	.22	.17	3.98	15	207	.00
Variable	Coeff.	s.e.	t	p			
Constant	.08	.23	.35	.73			
Affektive Hochschulbindung	-.30	.08	-3.64	.00			
Normative Hochschulbindung	.01	.08	.10	.92			
Distributive Gerechtigkeit	-.04	.09	-.40	.69			
Prozedurale Gerechtigkeit	.00	.09	.03	.98			
Interaktionale Gerechtigkeit	-.12	.08	-1.46	.15			
Akademische Integration	.02	.07	.36	.72			
Soziale Integration	-.05	.08	-.59	.56			
Reputation	.03	.07	.37	.71			
Ressourcen	-.10	.07	-1.33	.19			
PG * Akadademische Integration	-.03	.06	-.56	.58			
PG * DG	.05	.06	.86	.39			
Alter	-.11	.06	-1.87	.06			
Note	.15	.06	2.43	.02			
Organizational Tenure	.12	.06	1.97	.05			
Geschlecht	-.13	.13	-1.04	.30			

Anmerkung: Coeff. = geschätzter Koeffizient; SE = Standardfehler

**Tabelle 78: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Bad Mouthing über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Hochschulebene**

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	-.03	.03	-.0990	.0233
Prozedurale Gerechtigkeit	-.06	.03	-.1297	-.0014
Interaktionale Gerechtigkeit	-.01	.02	-.0608	.0369
Akademische Integration	-.04	.02	-.0923	.0034
Soziale Integration	-.03	.03	-.0819	.0226
Reputation	-.06	.03	-.1147	-.0056
Ressourcen	-.05	.03	-.0950	.0002
PG * Akademische Integration	-.01	.02	-.0633	.0229
PG * DG	.01	.02	-.0211	.0484

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05

**Tabelle 79: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Bad Mouthing über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Hochschulebene**

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	.00	.01	-.0200	.0207
Prozedurale Gerechtigkeit	.00	.02	-.0416	.0432
Interaktionale Gerechtigkeit	.00	.01	-.0170	.0180
Akademische Integration	.00	.01	-.0257	.0298
Soziale Integration	.00	.01	-.0290	.0312
Reputation	-.00	.01	-.0110	.0133
Ressourcen	.00	.01	-.0282	.0296
PG * Akademische Integration	.00	.01	-.0129	.0202
PG * DG	.00	.01	-.0082	.0118

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05

## Alumni Engagement

**Tabelle 80: Regression des Kriteriums Alumni Engagement auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Hochschulebene**

	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>adj</sub>	<i>F</i>	<i>df</i> <sub>1</sub>	<i>df</i> <sub>2</sub>	<i>p</i>
<b>Modell</b>	.76	.58	.55	19.32	15	208	.00
<b>Variable</b>				<i>Coeff.</i>	<i>s.e.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Constant				-.39	.19	-2.09	.04
Affektive Hochschulbindung				.41	.07	6.23	.00
Normative Hochschulbindung				.40	.07	6.12	.00
Distributive Gerechtigkeit				.01	.07	.19	.85
Prozedurale Gerechtigkeit				.04	.07	.54	.59
Interaktionale Gerechtigkeit				-.06	.07	-.93	.35
Akademische Integration				.09	.05	1.59	.11
Soziale Integration				-.09	.06	-1.41	.16
Reputation				.03	.06	.49	.63
Ressourcen				.05	.06	.88	.38
PG * Akadademische Integration				.01	.05	.16	.88
PG * DG				.05	.05	1.17	.24
Alter				.05	.05	.98	.33
Note				-.10	.05	-2.07	.04
Organizational Tenure				-.04	.05	-.71	.48
Geschlecht				.17	.11	1.61	.11

Anmerkung: *Coeff.* = geschätzter Koeffizient; *SE* = Standardfehler

**Tabelle 81: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Alumni Engagement über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Hochschulebene**

<b>Variable</b>	<i>Effect</i>	<i>s.e. (boot)</i>	<i>LLCI</i>	<i>ULCI</i>
Distributive Gerechtigkeit	.03	.04	-.0396	.1192
Prozedurale Gerechtigkeit	.08	.04	.0016	.1642
Interaktionale Gerechtigkeit	.01	.04	-.0587	.0891
Akademische Integration	.06	.04	-.0073	.1294
Soziale Integration	.04	.03	-.0270	.1088
Reputation	.08	.03	.0166	.1461
Ressourcen	.07	.04	-.0068	.1320
PG * Akadademische Integration	.01	.03	-.0378	.0804
PG * DG	-.01	.03	-.0636	.0373

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; *LLCI* = Lower Level Confidence Interval; *ULCI* = Upper Level Confidence Interval; *alpha* = .05

**Tabelle 82: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Alumni Engagement über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Hochschulebene**

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	.03	.04	-.0409	.1040
Prozedurale Gerechtigkeit	.09	.04	.0090	.1777
Interaktionale Gerechtigkeit	.01	.04	-.0616	.0891
Akademische Integration	.06	.03	.0097	.1233
Soziale Integration	.07	.03	.0036	.1341
Reputation	-.00	.03	-.0564	.0571
Ressourcen	.07	.03	.0001	.1337
PG * Akademische Integration	.03	.03	-.0247	.0754
PG * DG	.01	.02	-.0357	.0509

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05

## Kaufbereitschaft Merchandise

**Tabelle 33: Regression des Kriteriums Kaufbereitschaft Merchandise auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Hochschulebene**

	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> <sub>adj</sub>	F	df1	df2	p
<b>Modell</b>	.55	.30	.26	6.09	15	208	.00
Variable	Coeff.	s.e.	t	p			
Constant	-.13	.24	-.54	.59			
Affektive Hochschulbindung	.39	.08	4.67	.00			
Normative Hochschulbindung	.15	.08	1.88	.06			
Distributive Gerechtigkeit	.08	.09	.81	.42			
Prozedurale Gerechtigkeit	-.04	.09	-.43	.67			
Interaktionale Gerechtigkeit	-.12	.08	-1.43	.16			
Akademische Integration	-.02	.07	-.23	.82			
Soziale Integration	.03	.08	.40	.69			
Reputation	-.01	.07	-.13	.90			
Ressourcen	.08	.07	1.02	.31			
WW_PG_H_	.08	.06	1.41	.16			
ww_PG_1	-.06	.06	-1.06	.29			
Alter	-.04	.06	-.63	.53			
Note	-.04	.06	-.58	.56			
Organizational Tenure	-.03	.06	-.54	.59			
Geschlecht	.12	.13	.86	.39			

Anmerkung: Coeff. = geschätzter Koeffizient; SE = Standardfehler

**Tabelle 34: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Kaufbereitschaft Merchandise über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Hochschulebene**

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	.03	.04	-.0436	.1033
Prozedurale Gerechtigkeit	.08	.04	.0055	.1612
Interaktionale Gerechtigkeit	.01	.03	-.0510	.0851
Akademische Integration	.05	.03	-.0093	.1212
Soziale Integration	.04	.04	-.0255	.1190
Reputation	.07	.03	.0145	.1366
Ressourcen	.06	.03	-.0006	.1228
WW_PG_H_	.01	.03	-.0390	.0695
ww_PG_1	-.01	.02	-.0634	.0319

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05

**Tabelle 35: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Kaufbereitschaft Merchandise über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Hochschulebene**

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	.01	.02	-.0175	.0533
Prozedurale Gerechtigkeit	.03	.03	-.0038	.0992
Interaktionale Gerechtigkeit	.01	.02	-.0248	.0429
Akademische Integration	.02	.02	-.0038	.0681
Soziale Integration	.03	.02	-.0033	.0751
Reputation	-.00	.01	-.0263	.0245
Ressourcen	.03	.02	-.0046	.0690
WW_PG_H_	.01	.01	-.0091	.0354
ww_PG_1	.00	.01	-.0144	.0251

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05

## Hilfe bei Arbeits- und Zeitaufwand

**Tabelle 38: Regression des Kriteriums Hilfe bei Arbeits- und Zeitaufwand auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Hochschulebene**

	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>adj</sub>	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>p</i>
<b>Modell</b>	.64	.41	.37	9.80	15	208	.00
<b>Variable</b>				<i>Coeff.</i>	<i>s.e.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Constant				-.46	.19	-2.45	.02
Affektive Hochschulbindung				.05	.07	.76	.45
Normative Hochschulbindung				.50	.07	7.61	.00
Distributive Gerechtigkeit				-.03	.08	-.43	.67
Prozedurale Gerechtigkeit				-.07	.07	-1.00	.32
Interaktionale Gerechtigkeit				.04	.06	.52	.60
Akademische Integration				.10	.06	1.87	.06
Soziale Integration				-.02	.06	-.35	.73
Reputation				.08	.06	1.45	.15
Ressourcen				.00	.06	.07	.95
WW_PG_H_				.00	.05	.06	.96
ww_PG_1				.04	.05	.94	.35
Alter				-.02	.05	-.30	.77
Note				-.03	.05	-.56	.58
Organizational Tenure				-.03	.05	-.68	.50
Geschlecht				.23	.11	2.10	.04

Anmerkung: *Coeff.* = geschätzter Koeffizient; *SE* = Standardfehler

**Tabelle 39: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage Hilfe bei Arbeits- und Zeitaufwand über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Hochschulebene**

<b>Variable</b>	<i>Effect</i>	<i>s.e.(boot)</i>	<i>LLCI</i>	<i>ULCI</i>
Distributive Gerechtigkeit	.00	.01	-.0120	.0299
Prozedurale Gerechtigkeit	.01	.02	-.0154	.0438
Interaktionale Gerechtigkeit	.00	.01	-.0119	.0206
Akademische Integration	.01	.01	-.0115	.0389
Soziale Integration	.01	.01	-.0106	.0279
Reputation	.01	.01	-.0153	.0428
Ressourcen	.01	.01	-.0128	.0362
WW_PG_H_	.00	.01	-.0107	.0182
ww_PG_1	-.00	.01	-.0143	.0084

Anmerkung: *Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05*

**Tabelle 40: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Hilfe bei Arbeits- und Zeitaufwand über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Hochschulebene**

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	.04	.05	-.0605	.1329
Prozedurale Gerechtigkeit	.11	.05	.0098	.2242
Interaktionale Gerechtigkeit	.02	.04	-.0663	.1056
Akademische Integration	.08	.04	.0074	.1487
Soziale Integration	.09	.04	-.0002	.1676
Reputation	-.00	.04	-.0808	.0719
Ressourcen	.08	.04	.0053	.1636
WW_PG_H_	.04	.03	-.0245	.0957
ww_PG_1	.01	.03	-.0435	.0663

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05

## Vergeltungstendenz

**Tabelle 83: Regression des Kriteriums Vergeltungsbereitschaft auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Hochschulebene**

	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> <sub>adj</sub>	F	df1	df2	p
<b>Modell</b>	.38	.15	.09	2.23	15	208	.00
Variable	Coeff.	s.e.	t	p			
Affektive Hochschulbindung	.02	.09	.21	.83			
Normative Hochschulbindung	-.02	.09	-.25	.81			
Distributive Gerechtigkeit	-.06	.10	-.59	.55			
Prozedurale Gerechtigkeit	.09	.09	.89	.37			
Interaktionale Gerechtigkeit	-.33	.09	-3.60	.00			
Akademische Integration	.04	.08	.47	.63			
Soziale Integration	-.10	.09	-1.16	.25			
Reputation	-.14	.07	-1.76	.08			
Ressourcen	.07	.08	.83	.41			
PG * Akademische Integration	.14	.07	2.06	.05			
PG * DG	.12	.06	1.93	.05			
Alter	-.01	.07	-.09	.93			
Note	.01	.07	.21	.83			
Organizational Tenure	.06	.07	.97	.34			
Geschlecht	-.11	.15	-.72	.47			

Anmerkung: Coeff. = geschätzter Koeffizient; SE = Standardfehler



**Tabelle 84: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Vergeltungsbereitschaft über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Hochschulebene**

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	.00	.02	-.02	.04
Prozedurale Gerechtigkeit	.00	.02	-.03	.06
Interaktionale Gerechtigkeit	.00	.01	-.02	.02
Akademische Integration	.00	.02	-.02	.05
Soziale Integration	.00	.01	-.03	.03
Reputation	.00	.02	-.04	.06
Ressourcen	.00	.02	-.03	.05
PG * Akademische Integration	.00	.01	-.02	.02
PG * DG	-.00	.01	-.02	.01

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05

**Tabelle 85: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Vergeltungsbereitschaft über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Hochschulebene**

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	-.00	.01	-.03	.02
Prozedurale Gerechtigkeit	-.00	.03	-.08	.04
Interaktionale Gerechtigkeit	-.00	.01	-.03	.02
Akademische Integration	-.00	.02	-.04	.03
Soziale Integration	-.00	.02	-.05	.03
Reputation	.00	.01	-.02	.02
Ressourcen	-.00	.02	-.05	.03
PG * Akademische Integration	-.00	.01	-.02	.02
PG * DG	-.00	.01	-.02	.01

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05

## Übernahme eines Lehrauftrages

**Tabelle 86: Regression des Kriteriums Lehrauftrag auf alle Prädiktoren. Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Hochschulebene**

	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>adj</sub>	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>p</i>
<b>Modell</b>	<b>.42</b>	<b>.18</b>	<b>.12</b>	<b>3.04</b>	<b>15</b>	<b>208</b>	<b>.00</b>
<b>Variable</b>				<i>Coeff.</i>	<i>s.e.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Affektive Hochschulbindung				.07	.08	0.80	.42
Normative Hochschulbindung				.32	.08	3.83	.00
Distributive Gerechtigkeit				-.11	.09	-1.15	.25
Prozedurale Gerechtigkeit				.08	.09	0.86	.39
Interaktionale Gerechtigkeit				-.12	.08	-1.42	.16
Akademische Integration				.07	.07	1.04	.30
Soziale Integration				-.13	.08	-1.67	.10
Reputation				-.04	.07	-0.54	.59
Ressourcen				.06	.08	0.84	.40
PG * Akademische Integration				.016	.06	0.27	.79
PG * DG				.059	.06	1.03	.30
Alter				.013	.06	0.22	.82
Note				-.02	.06	-0.29	.77
Organizational Tenure				.00	.06	0.06	.95
Geschlecht				-.01	.14	-0.09	.93

Anmerkung: *Coeff.* = geschätzter Koeffizient; *SE* = Standardfehler

**Tabelle 87: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Lehrauftrag über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Hochschulebene**

<b>Variable</b>	<i>Effect</i>	<i>s.e.(boot)</i>	<i>LLCI</i>	<i>ULCI</i>
Distributive Gerechtigkeit	.00	.01	-.0149	.0357
Prozedurale Gerechtigkeit	.02	.02	-.0261	.0720
Interaktionale Gerechtigkeit	.00	.01	-.0169	.0260
Akademische Integration	.01	.01	-.0142	.0420
Soziale Integration	.01	.02	-.0164	.0514
Reputation	.01	.02	-.0183	.0565
Ressourcen	.01	.02	-.0180	.0455
PG * Akademische Integration	.00	.01	-.0113	.0236
PG * DG	-.00	.01	-.0234	.0113

Anmerkung: *Effektschätzung über Bootstrapping-Methode*; *LLCI* = Lower Level Confidence Interval; *ULCI* = Upper Level Confidence Interval; *alpha* = .05

**Tabelle 88: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Lehrauftrag über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Hochschulebene**

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	.02	.03	-.0335	.0880
Prozedurale Gerechtigkeit	.07	.04	.0093	.1548
Interaktionale Gerechtigkeit	.01	.03	-.0508	.0716
Akademische Integration	.05	.03	.0025	.1138
Soziale Integration	.05	.03	-.0016	.1222
Reputation	.00	.02	-.0369	.0542
Ressourcen	.05	.03	-.0059	.1190
PG * Akademische Integration	.02	.02	-.0200	.0650
PG * DG	.00	.02	-.0266	.0432

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval;  $\alpha = .05$

### Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein der Hochschule

**Tabelle 89: Regression des Mediators affektive Hochschulbindung auf die Prädiktoren und Kovariaten des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage der Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein der Hochschule**

	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> <sub>adj</sub>	F	df1	df2	p
<b>Modell</b>	.52	.27	.22	5.40	14	208	.00

Variable	Coeff.	s.e.	t	p
Constant	.08	.24	0.31	.76
Distributive Gerechtigkeit	.05	.10	0.52	.61
Prozedurale Gerechtigkeit	.22	.09	2.40	.02
Interaktionale Gerechtigkeit	.02	.08	0.18	.86
Kommilitonen- Gerechtigkeit	.11	.07	1.58	.12
PG * Akademische Integration	-.04	.06	-0.61	.54
PG * DG	.04	.06	0.67	.51
Akademische Integration	.12	.07	1.66	.10
Soziale Integration	.11	.08	1.38	.17
Reputation	.20	.07	3.05	.00
Ressourcen	.14	.08	1.78	.08
Geschlecht	-.09	.14	-0.64	.53
Note	.00	.06	0.02	.98
Organizational Tenure	.02	.06	0.30	.76
Alter	-.12	.06	-1.87	.06

Anmerkung: Coeff. = geschätzter Koeffizient; SE = Standardfehler

**Tabelle 90: Regression des Mediators normative Hochschulbindung auf die Prädiktoren und Kovariaten des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage der Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein der Hochschule**

	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>adj</sub>	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>p</i>
<b>Modell</b>	.50	.25	.20	5.01	14	208	.00
<b>Variable</b>				<i>Coeff.</i>	<i>s.e.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Constant				.34	.25	1.35	.18
Distributive Gerechtigkeit				.07	.10	0.68	.50
Prozedurale Gerechtigkeit				.22	.09	2.32	.02
Interaktionale Gerechtigkeit				.03	.09	0.32	.75
Kommilitonen- Gerechtigkeit				.02	.07	0.30	.77
PG * Akademische Integration				.03	.06	0.43	.67
PG * DG				.08	.06	1.20	.23
Akademische Integration				.15	.07	2.12	.04
Soziale Integration				.16	.09	1.91	.06
Reputation				.02	.07	0.29	.77
Ressourcen				.16	.08	2.02	.05
Geschlecht				-.22	.14	-1.53	.13
Note				-.04	.07	-0.55	.59
Organizational Tenure				.07	.07	1.06	.29
Alter				.02	.06	0.24	.81

Anmerkung: *Coeff.* = geschätzter Koeffizient; *SE* = Standardfehler

**Tabelle 91: : Regression des Mediators Bindung an die Gruppe der Absolventen auf die Prädiktoren und Kovariaten des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage der Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein der Hochschule**

	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>adj</sub>	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>p</i>
<b>Modell</b>	.38	.15	.09	2.51	14	208	.00
<b>Variable</b>				<i>Coeff.</i>	<i>s.e.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Constant				3.19	.34	9.27	.00
Distributive Gerechtigkeit				-.13	.13	-0.96	.34
Prozedurale Gerechtigkeit				.02	.13	0.16	.88
Interaktionale Gerechtigkeit				.24	.12	2.00	.05
Kommilitonen- Gerechtigkeit				.24	.10	2.43	.02
PG * Akademische Integration				-.06	.08	-0.71	.48
PG * DG				.08	.09	0.88	.38
Akademische Integration				-.13	.10	-1.24	.22
Soziale Integration				.23	.12	2.00	.05
Reputation				.13	.09	1.40	.16
Ressourcen				.12	.11	1.12	.26
Geschlecht				-.18	.19	-0.92	.36
Note				-.14	.09	-1.51	.13
Organizational Tenure				-.11	.09	-1.29	.20
Alter				.02	.09	0.17	.86

Anmerkung: *Coeff.* = geschätzter Koeffizient; *SE* = Standardfehler

**Tabelle 92: Regression des Kriteriums „Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein der Hochschule“ auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells**

	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>adj</sub>	<i>F</i>	<i>df</i> <sub>1</sub>	<i>df</i> <sub>2</sub>	<i>p</i>
<b>Modell</b>	.62	.38	.33	7.34	17	205	.00
<b>Variable</b>				<i>Coeff.</i>	<i>s.e.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Constant				-.30	.30	-1.03	.30
Affektive Hochschulbindung				.27	.09	3.01	.00
Normative Hochschulbindung				.17	.08	2.07	.04
Bindung an die Gruppe der Absolventen				.11	.06	2.09	.04
Distributive Gerechtigkeit				-.03	.09	-0.31	.76
Prozedurale Gerechtigkeit				.12	.09	1.34	.18
Interaktionale Gerechtigkeit				-.03	.08	-0.29	.77
Kommilitonen- Gerechtigkeit				-.01	.07	-0.11	.91
PG * Akademische Integration				-.04	.06	-0.62	.54
PG * DG				.04	.06	0.71	.48
Akademische Integration				.12	.07	1.68	.10
Soziale Integration				.09	.08	1.06	.29
Reputation				-.04	.07	-0.61	.54
Ressourcen				.11	.08	1.44	.15
Geschlecht				.05	.14	0.35	.72
Note				-.14	.06	-2.17	.03
Organizational Tenure				-.05	.06	-0.83	.41
Alter				.07	.06	1.10	.27

Anmerkung: *Coeff.* = geschätzter Koeffizient; *SE* = Standardfehler

**Tabelle 93: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage der Beitrittsabsicht zu einem Alumniverein der Hochschule über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Hochschulebene**

<b>Variable</b>	<i>Effect</i>	<i>s.e. (boot)</i>	<i>LLCI</i>	<i>ULCI</i>
Distributive Gerechtigkeit	.01	.03	-.0381	.0685
Prozedurale Gerechtigkeit	.06	.03	.0052	.1317
Interaktionale Gerechtigkeit	.00	.02	-.0433	.0539
Kommilitonen- Gerechtigkeit	.03	.02	-.0066	.0750
PG * Akademische Integration	-.01	.02	-.0470	.0217
PG * DG	.01	.02	-.0233	.0557
Akademische Integration	.03	.02	-.0072	.0867
Soziale Integration	.03	.03	-.0120	.0904
Reputation	.05	.03	.0084	.1127
Ressourcen	.04	.03	-.0079	.0956

Anmerkung: *Effektschätzung über Bootstrapping-Methode*; *LLCI* = Lower Level Confidence Interval; *ULCI* = Upper Level Confidence Interval; *alpha* = .05

**Tabelle 94: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Beitrittsabsicht Alumniverein über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Hochschulebene**

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	.01	.02	-.0217	.0526
Prozedurale Gerechtigkeit	.04	.03	-.0034	.0998
Interaktionale Gerechtigkeit	.01	.02	-.0341	.0398
Kommilitonen- Gerechtigkeit	.00	.01	-.0204	.0344
PG * Akademische Integration	.00	.01	-.0153	.0290
PG * DG	.01	.01	-.0067	.0443
Akademische Integration	.03	.02	-.0024	.0726
Soziale Integration	.03	.02	-.0030	.0781
Reputation	.00	.01	-.0250	.0331
Ressourcen	.03	.02	-.0069	.0811

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05

**Tabelle 95: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Beitrittsabsicht Alumniverein über den Mediator Bindung an die Gruppe der Absolventen auf Hochschulebene**

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	-.02	.02	-.0607	.0137
Prozedurale Gerechtigkeit	.00	.02	-.0420	.0491
Interaktionale Gerechtigkeit	.03	.02	-.0031	.0756
Kommilitonen- Gerechtigkeit	.03	.02	.0003	.0659
PG * Akademische Integration	-.01	.01	-.0325	.0112
PG * DG	.01	.01	-.0112	.0373
Akademische Integration	-.01	.02	-.0515	.0126
Soziale Integration	.03	.02	.0048	.0739
Reputation	.02	.02	-.0077	.0520
Ressourcen	.01	.02	-.0107	.0569

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05

## 15.5. Anhang E: Regressionsmodelle und Parameterschätzungen indirekter Effekte (Fachebene)

### Ingroup-Favorisierung

**Tabelle 96: Regression des Kriteriums Ingroup-Favorisierung auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Fachebene**

	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>adj</sub>	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>p</i>
<b>Modell</b>	.62	.39	.35	9.45	14	209	.00
<b>Variable</b>				<i>Coeff.</i>	<i>s.e.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Affektive Hochschulbindung				.29	.08	3.79	.00
Normative Hochschulbindung				.24	.07	3.34	.00
Distributive Gerechtigkeit				.09	.08	1.11	.27
Prozedurale Gerechtigkeit				.02	.09	0.23	.82
Interaktionale Gerechtigkeit				-.06	.05	-0.62	.54
PG * DG				.04	.07	0.74	.46
Akademische Integration				-.04	.06	-0.73	.47
Soziale Integration				-.06	.07	-0.88	.38
Reputation				.02	.06	0.35	.73
Ressourcen				.13	.08	1.62	.11
Alter				.02	.05	0.31	.76
Note				.00	.05	0.08	.94
Organizational Tenure				-.06	.05	-1.21	.23
Geschlecht				.22	.11	1.99	.05

Anmerkung: *Coeff.* = geschätzter Koeffizient; *SE* = Standardfehler

**Tabelle 97: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Ingroup-Favorisierung über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Fachebene**

<b>Variable</b>	<i>Effect</i>	<i>s.e.(boot)</i>	<i>LLCI</i>	<i>ULCI</i>
Distributive Gerechtigkeit	-.02	.03	-.0800	.0314
Prozedurale Gerechtigkeit	.01	.03	-.0368	.0702
Interaktionale Gerechtigkeit	.05	.04	-.0027	.1305
PG * DG	-.04	.02	-.0792	-.0096
Akademische Integration	-.01	.02	-.0543	.0372
Soziale Integration	.05	.03	.0073	.1017
Reputation	.06	.03	.0131	.1174
Ressourcen	.06	.03	.0094	.1162

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; *LLCI* = Lower Level Confidence Interval; *ULCI* = Upper Level Confidence Interval;  $\alpha = .05$

**Tabelle 98: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Ingroup-Favorisierung über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Fachebene**

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	-.01	.03	-.0638	.0498
Prozedurale Gerechtigkeit	.00	.03	-.0455	.0512
Interaktionale Gerechtigkeit	.09	.04	.0290	.1938
PG * DG	-.02	.02	-.0689	.0013
Akademische Integration	.01	.02	-.0299	.0515
Soziale Integration	.05	.02	.0107	.1004
Reputation	-.00	.02	-.0380	.0400
Ressourcen	.03	.02	-.0207	.0775

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05

## Kundenloyalität

**Tabelle 99: Regression des Kriteriums Kundenloyalität auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Fachebene**

	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> <sub>adj</sub>	F	df1	df2	p
<b>Modell</b>	.72	.52	.49	16.01	14	209	.00

Variable	Coeff.	s.e.	t	p
Affektive Hochschulbindung	.35	.07	5.28	.00
Normative Hochschulbindung	.14	.06	2.21	.03
Distributive Gerechtigkeit	.18	.07	2.46	.02
Prozedurale Gerechtigkeit	.09	.07	1.27	.21
Interaktionale Gerechtigkeit	-.11	.08	-1.38	.17
PG * DG	-.03	.04	-.74	.46
Akademische Integration	.04	.05	.70	.49
Soziale Integration	-.06	.06	-.95	.34
Reputation	.13	.06	2.45	.02
Ressourcen	.10	.07	1.40	.16
Alter	.03	.04	.79	.43
Note	-.05	.05	-.97	.34
Organizational Tenure	-.01	.05	-.23	.82
Geschlecht	.19	.10	1.94	.05

Anmerkung: Coeff. = geschätzter Koeffizient; SE = Standardfehler

**Tabelle 100: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Kundenloyalität über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Fachebene**

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	-.02	.04	-.1045	.0351
Prozedurale Gerechtigkeit	.02	.03	-.0491	.0826
Interaktionale Gerechtigkeit	.07	.04	-.0095	.1564
PG * DG	-.05	.02	-.0983	-.0118
Akademische Integration	-.01	.03	-.0665	.0503
Soziale Integration	.06	.03	.0121	.1154
Reputation	.07	.03	.0179	.1316
Ressourcen	.07	.04	.0113	.1563

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05



**Tabelle 101: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage Kundenloyalität über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Fachebene**

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	-.00	.02	-.0484	.0263
Prozedurale Gerechtigkeit	.00	.02	-.0290	.0365
Interaktionale Gerechtigkeit	.05	.03	.0030	.1316
PG * DG	-.01	.01	-.0475	.0029
Akademische Integration	.00	.01	-.0176	.0363
Soziale Integration	.03	.02	.0004	.0686
Reputation	-.00	.01	-.0268	.0221
Ressourcen	.02	.02	-.0124	.0583

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05

## Bad Mouthing

**Tabelle 102: Regression des Kriteriums Bad Mouthing auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Fachebene**

	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> <sub>adj</sub>	F	df1	df2	p
<b>Modell</b>	.51	.26	.21	5.21	14	209	.00
Variable	Coeff.	s.e.	t	p			
Affektive Hochschulbindung	-.09	.09	-1.01	.31			
Normative Hochschulbindung	-.05	.08	-.57	.57			
Distributive Gerechtigkeit	-.22	.09	-2.44	.02			
Prozedurale Gerechtigkeit	.08	.09	.93	.35			
Interaktionale Gerechtigkeit	-.15	.11	-1.45	.15			
PG * DG	.06	.05	1.04	.30			
Akademische Integration	.05	.07	.78	.43			
Soziale Integration	-.03	.08	-.45	.65			
Reputation	-.06	.07	-.87	.39			
Ressourcen	-.10	.09	-1.11	.27			
Alter	-.03	.06	-.44	.66			
Note	.04	.06	.66	.51			
Organizational Tenure	.14	.06	2.43	.02			
Geschlecht	.09	.12	.68	.50			

Anmerkung: Coeff. = geschätzter Koeffizient; SE = Standardfehler

Tabelle 103: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Bad Mouthing über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Fachebene

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	.01	.01	-.0142	.0451
Prozedurale Gerechtigkeit	-.00	.01	-.0389	.0154
Interaktionale Gerechtigkeit	-.02	.02	-.0664	.0173
PG * DG	.01	.01	-.0100	.0456
Akademische Integration	.00	.01	-.0149	.0285
Soziale Integration	-.02	.02	-.0563	.0129
Reputation	-.02	.02	-.0644	.0149
Ressourcen	-.02	.02	-.0581	.0206

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05

Tabelle 104: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Bad Mouthing über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Fachebene

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	.00	.01	-.0199	.0279
Prozedurale Gerechtigkeit	-.00	.01	-.0211	.0206
Interaktionale Gerechtigkeit	-.02	.03	-.0912	.0480
PG * DG	.01	.01	-.0143	.0272
Akademische Integration	-.00	.01	-.0187	.0112
Soziale Integration	-.01	.02	-.0483	.0225
Reputation	.00	.01	-.0135	.0143
Ressourcen	-.01	.01	-.0373	.0139

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05

## Lehrauftrag

Tabelle 105: Regression des Kriteriums Lehrauftrag auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Fachebene

	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> <sub>adj</sub>	F	df1	df2	p
<b>Modell</b>	.51	.26	.21	5.12	14	209	.00
Variable	Coeff.	s.e.	t	p			
Affektive Hochschulbindung	-.02	.09	-.28	.78			
Normative Hochschulbindung	.44	.08	5.36	.00			
Distributive Gerechtigkeit	-.17	.09	-1.80	.07			
Prozedurale Gerechtigkeit	-.11	.09	-1.28	.20			
Interaktionale Gerechtigkeit	.14	.11	1.29	.20			
PG * DG	-.04	.05	-.76	.45			
Akademische Integration	.02	.07	.29	.77			
Soziale Integration	-.09	.08	-1.19	.24			
Reputation	-.05	.07	-.73	.47			
Ressourcen	.13	.09	1.50	.13			
Alter	.02	.06	.32	.75			
Note	.05	.06	.78	.44			
Organizational Tenure	-.06	.06	-.97	.34			
Geschlecht	.05	.12	.41	.68			

Anmerkung: Coeff. = geschätzter Koeffizient; SE = Standardfehler

**Tabelle 106: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage vom Lehrauftrag über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Fachebene**

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	.00	.01	-.0239	.0312
Prozedurale Gerechtigkeit	-.00	.01	-.0213	.0191
Interaktionale Gerechtigkeit	-.01	.02	-.0542	.0352
PG * DG	.00	.01	-.0253	.0291
Akademische Integration	.00	.01	-.0140	.0189
Soziale Integration	-.00	.02	-.0434	.0265
Reputation	-.01	.02	-.0490	.0360
Ressourcen	-.01	.02	-.0505	.0433

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05

**Tabelle 107: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage vom Lehrauftrag über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Fachebene**

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	-.01	.05	-.1058	.0805
Prozedurale Gerechtigkeit	.00	.04	-.0966	.0889
Interaktionale Gerechtigkeit	.17	.07	.0634	.3313
PG * DG	-.04	.03	-.1087	.0083
Akademische Integration	.01	.03	-.0523	.0758
Soziale Integration	.09	.04	.0213	.1663
Reputation	-.00	.03	-.0669	.0643
Ressourcen	.05	.05	-.0366	.1449

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05

## Vergeltungstendenzen

**Tabelle 108: Regression des Kriteriums Vergeltungstendenzen auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Fachebene**

	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> <sub>adj</sub>	F	df1	df2	p
<b>Modell</b>	.51	.26	.21	5.11	14	209	.00
Variable	Coeff.	s.e.	t	p			
Affektive Hochschulbindung	.02	.11	.16	.88			
Normative Hochschulbindung	-.11	.11	-.97	.33			
Distributive Gerechtigkeit	.00	.12	.02	.99			
Prozedurale Gerechtigkeit	-.12	.11	-1.05	.29			
Interaktionale Gerechtigkeit	-.32	.14	-2.31	.02			
PG * DG	.28	.07	4.01	.00			
Akademische Integration	.01	.09	.09	.93			
Soziale Integration	.05	.10	.53	.60			
Reputation	-.18	.09	-1.96	.05			
Ressourcen	.11	.12	.09	.36			
Alter	.04	.08	.55	.58			
Note	-.14	.08	-1.71	.09			
Organizational Tenure	.10	.08	1.35	.18			
Geschlecht	.03	.16	.20	.85			

Anmerkung: Coeff. = geschätzter Koeffizient; SE = Standardfehler

**Tabelle 109: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Vergeltungstendenzen über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Fachebene**

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	-.00	.02	-.0417	.0267
Prozedurale Gerechtigkeit	.00	.01	-.0214	.0277
Interaktionale Gerechtigkeit	.00	.03	-.0477	.0663
PG * DG	-.00	.02	-.0358	.0385
Akademische Integration	-.00	.01	-.0228	.0192
Soziale Integration	.00	.02	-.0388	.0526
Reputation	.00	.03	-.0550	.0568
Ressourcen	.00	.03	-.0480	.0641

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05

**Tabelle 110: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Vergeltungstendenzen über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Fachebene**

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	.00	.02	-.0282	.0558
Prozedurale Gerechtigkeit	-.00	.02	-.0397	.0311
Interaktionale Gerechtigkeit	-.04	.05	-.1555	.0336
PG * DG	.01	.02	-.0110	.0490
Akademische Integration	-.00	.01	-.0338	.0188
Soziale Integration	-.02	.02	-.0792	.0143
Reputation	.00	.01	-.0290	.0229
Ressourcen	-.01	.02	-.0604	.0139

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05

## Kaufbereitschaft Merchandise

**Tabelle 111: Regression des Kriteriums Kaufbereitschaft Merchandise auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Fachebene**

	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> <sub>adj</sub>	F	df1	df2	p
<b>Modell</b>	.59	.34	.30	7.84	14	209	.00
Variable	Coeff.	s.e.	t	p			
Affektive Hochschulbindung	.46	.09	5.23	.00			
Normative Hochschulbindung	.07	.08	.81	.42			
Distributive Gerechtigkeit	.18	.09	1.93	.06			
Prozedurale Gerechtigkeit	-.13	.09	-1.50	.14			
Interaktionale Gerechtigkeit	-.10	.11	-.90	.37			
PG * DG	.07	.05	1.21	.23			
Akademische Integration	-.03	.07	-.44	.66			
Soziale Integration	.12	.08	1.56	.12			
Reputation	.03	.07	.41	.68			
Ressourcen	.11	.09	1.21	.23			
Alter	-.02	.06	-.36	.72			
Note	-.07	.06	-1.06	.29			
Organizational Tenure	-.01	.06	-.20	.84			
Geschlecht	.02	.13	.16	.87			

Anmerkung: Coeff. = geschätzter Koeffizient; SE = Standardfehler

Tabelle 112: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Kaufbereitschaft Merchandise über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Fachebene

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	-.04	.05	-.1369	.0444
Prozedurale Gerechtigkeit	.02	.04	-.0623	.1098
Interaktionale Gerechtigkeit	.09	.06	-.0109	.2202
PG * DG	-.07	.03	-.1271	-.0175
Akademische Integration	-.01	.04	-.0882	.0619
Soziale Integration	.08	.04	.0130	.1530
Reputation	.10	.04	.0257	.1725
Ressourcen	.10	.04	.0145	.1854

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05

Tabelle 113: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Kaufbereitschaft Merchandise über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Fachebene

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	-.00	.01	-.0316	.0208
Prozedurale Gerechtigkeit	.00	.01	-.0258	.0251
Interaktionale Gerechtigkeit	.03	.04	-.0384	.1132
PG * DG	-.01	.01	-.0408	.0096
Akademische Integration	.00	.01	-.0133	.0263
Soziale Integration	.01	.02	-.0186	.0617
Reputation	-.00	.01	-.0211	.0184
Ressourcen	.01	.02	-.0145	.0470

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05

## Engagement Gesamtskala

Tabelle 63: Regression des Kriteriums Engagement Gesamtskala auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Fachebene

	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> <sub>adj</sub>	F	df1	df2	p
<b>Modell</b>	.65	.42	.38	10.67	14	209	.00
Variable	Coeff.	s.e.	t	p			
Affektive Hochschulbindung	.09	.07	1.26	.21			
Normative Hochschulbindung	.44	.07	6.32	.00			
Distributive Gerechtigkeit	-.03	.08	-.40	.69			
Prozedurale Gerechtigkeit	.03	.07	.46	.65			
Interaktionale Gerechtigkeit	.02	.09	.19	.85			
PG * DG	.07	.05	1.57	.12			
Akademische Integration	.04	.06	.64	.52			
Soziale Integration	.05	.06	.75	.46			
Reputation	.06	.06	.99	.32			
Ressourcen	.01	.08	.18	.86			
Alter	.02	.05	.47	.64			
Note	.04	.05	.76	.45			
Organizational Tenure	-.09	.05	-1.91	.06			
Geschlecht	.22	.11	2.11	.04			

Anmerkung: Coeff. = geschätzter Koeffizient; SE = Standardfehler

**Tabelle 64: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Engagement Gesamtskala über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Fachebene**

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	-.01	.01	-.0415	.0110
Prozedurale Gerechtigkeit	.00	.01	-.0155	.0305
Interaktionale Gerechtigkeit	.02	.02	-.0102	.0671
PG * DG	-.01	.01	-.0388	.0077
Akademische Integration	-.00	.01	-.0254	.0139
Soziale Integration	.02	.02	-.0095	.0524
Reputation	.02	.02	-.0103	.0556
Ressourcen	.02	.02	-.0090	.0627

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05

**Tabelle 65: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Engagement Gesamtskala über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Fachebene**

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	-.01	.05	-.1210	.0772
Prozedurale Gerechtigkeit	.00	.05	-.0904	.0912
Interaktionale Gerechtigkeit	.17	.06	.0704	.3076
PG * DG	-.04	.03	-.1093	.0081
Akademische Integration	.01	.03	-.0441	.0863
Soziale Integration	.09	.04	.0221	.1602
Reputation	-.00	.03	-.0644	.0675
Ressourcen	.05	.04	-.0371	.1335

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05

## Hilfe unter persönlichem Arbeits- und Zeitaufwand

**Tabelle 114: Regression des Kriteriums Hilfe auf alle Prädiktoren, Kovariaten und Mediatoren des multiplen Mediationsmodells auf Fachebene**

	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> <sub>adj</sub>	F	df1	df2	p
<b>Modell</b>	.65	.42	.38	10,67	14	209	.00
Variable	Coeff.	s.e.	t	p			
Affektive Hochschulbindung	.09	.07	1.26	.21			
Normative Hochschulbindung	.44	.07	6.32	.00			
Distributive Gerechtigkeit	-.03	.08	-.40	.69			
Prozedurale Gerechtigkeit	.03	.07	.46	.65			
Interaktionale Gerechtigkeit	.02	.09	.19	.85			
PG * DG	.07	.05	1.57	.12			
Akademische Integration	.04	.06	.64	.52			
Soziale Integration	.05	.06	.75	.46			
Reputation	.06	.06	.99	.32			
Ressourcen	.01	.08	.18	.86			
Alter	.02	.05	.47	.64			
Note	.04	.05	.76	.45			
Organizational Tenure	-.09	.05	-1.91	.06			
Geschlecht	.22	.11	2.11	.04			

Anmerkung: Coeff. = geschätzter Koeffizient; SE = Standardfehler

**Tabelle 115: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Hilfe über den Mediator Affektive Hochschulbindung auf Fachebene**

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	-.01	.01	-.0415	.0110
Prozedurale Gerechtigkeit	.00	.01	-.0155	.0305
Interaktionale Gerechtigkeit	.02	.02	-.0102	.0671
PG * DG	-.01	.01	-.0388	.0077
Akademische Integration	-.00	.01	-.0254	.0139
Soziale Integration	.02	.01	-.0095	.0524
Reputation	.02	.02	-.0103	.0556
Ressourcen	.02	.02	-.0090	.0627



Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05

**Tabelle 116: Indirekte Effekte der Prädiktoren des multiplen Mediationsmodells zur Vorhersage von Hilfe über den Mediator Normative Hochschulbindung auf Fachebene**

Variable	Effect	s.e.(boot)	LLCI	ULCI
Distributive Gerechtigkeit	-.01	.05	-.1210	.0772
Prozedurale Gerechtigkeit	.00	.04	-.0904	.0912
Interaktionale Gerechtigkeit	.17	.06	.0704	.3076
PG * DG	-.04	.03	-.1093	.0081
Akademische Integration	.01	.03	-.0441	.0863
Soziale Integration	.09	.04	.0221	.1602
Reputation	.00	.03	-.0644	.0675
Ressourcen	.05	.04	-.0371	.1335

Anmerkung: Effektschätzung über Bootstrapping-Methode; LLCI = Lower Level Confidence Interval; ULCI = Upper Level Confidence Interval; alpha = .05

## 15.6. Anhang F: Fragebogen 1. Messzeitpunkt



Sie haben bereits 3% des Fragebogens ausgefüllt. 3%

**Herzlich Willkommen !**

**Vielen Dank, dass Sie sich zur Teilnahme entschieden haben.** Wir sind Ihnen für Ihre Unterstützung sehr dankbar.

Das Ausfüllen des Fragebogens wird ungefähr 15-20 Minuten dauern. Manche Fragen mögen Ihnen vielleicht sehr ähnlich vorkommen, das hat jedoch methodische Gründe, die nicht zu vermeiden sind. Wir bitten Sie um Nachsicht!

Dipl.-Psych. Andreas König

Prof.(als Jun.-Prof.) Dr. Mario Golwitzer

Weiter





Sie haben bereits 3% des Fragebogens ausgefüllt.

Ein **Problem bisheriger Studien** war, dass nur rückblickende Urteile von Absolventen erhoben werden. Um diesen Mangel zu beheben, führen wir erstmalig eine Studie durch, bei der Sie sowohl als Studierende, als auch später als frische Absolventen Gelegenheit haben, Rückmeldung über Ihre Hochschule und Ihr Studium zu geben. Dieser Aspekt ist ein **Herzstück** des Forschungsprojektes.

Deshalb sind wir darauf **angewiesen**, Sie - am besten per E-Mail - **erreichen** zu können, um Sie über den Start der jeweils nächsten Runde informieren zu können.

Konkret werden wir in etwa 3-4 Monaten eine zweite, etwas kürzere Erhebung durchführen. Nachdem Sie Ihr Studium beendet haben, werden wir Sie ein letztes Mal kurz befragen.

Wir sichern Ihnen zu, dass die in dieser Umfrage erhobenen **Daten lediglich für Forschungszwecke anonymisiert verwendet** und **streng vertraulich behandelt** werden. Rückschlüsse auf die Identität des Ausfüllenden werden nicht möglich sein.

**Bitte teilen Sie uns hier Ihre E-Mailadresse mit**

Ihre Kontaktdaten werden **ausschließlich** zur Informierung über den Beginn nächsten Erhebungswelle verwendet. Sie werden unmittelbar nach Abschluss der letzten Erhebung gelöscht und zu keiner Zeit Dritten zugänglich gemacht.

Um Sie auch als Absolventen für die Abschlusserhebung erreichen zu können, sollte die angegebene Adresse **nicht** die Adresse sein, die Sie von Ihrer Hochschule zur Verfügung gestellt bekommen haben!

Weiter

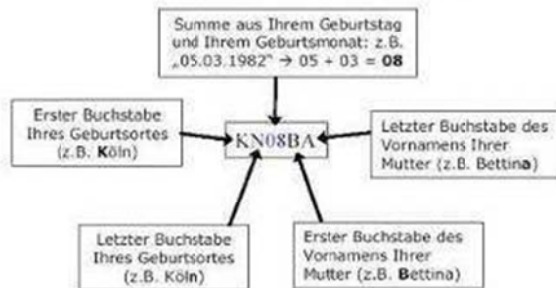


Sie haben bereits 3% des Fragebogens ausgefüllt

### Ihr persönlicher Code

Um Ihre Angaben verschiedener Zeitpunkte einander zuordnen zu können, benötigen wir einen Code. Dieser setzt sich wie folgt zusammen:

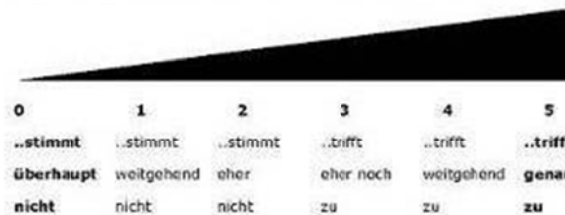
1. Erster Buchstabe Ihres Geburtsortes
2. Letzter Buchstabe Ihres Geburtsortes
3. Summe aus Ihrem Geburtstag und Ihrem Geburtsmonat
4. Erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter
5. Letzter Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter



Bitte geben Sie hier Ihren persönlichen Code ein:

### Anleitung zum Ausfüllen des Fragebogens

Auf den folgenden Seiten sehen Sie verschiedene Aussagen, die mögliche Einstellungen oder Urteile bezüglich Hochschule und Studium betreffen. Dabei können Sie ein Mehr oder Weniger an Zustimmung ausdrücken, indem Sie mit der Maus diejenige Ausprägung anklicken, die **am ehesten** für Sie zutrifft. Das Grundprinzip ist wie folgt:



Zur besseren Übersicht werden im Folgenden nur die beiden Extremausprägungen angeführt. Die konkrete Bezeichnung ist dabei der Frage angepasst (z.B. "sehr schlecht" ... "sehr gut", oder "überhaupt nicht attraktiv" .... "sehr attraktiv"). Nehmen Sie bitte zu jeder der Aussagen Stellung, und **entscheiden Sie spontan**, inwiefern Sie diese für zutreffend halten.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß beim Ausfüllen!

[Weiter](#)



Sie haben bereits 3% des Fragebogens ausgefüllt.  3%

Ihr Geschlecht?

männlich  weiblich

In welchem Bundesland haben Sie ihr (Fach-)Abitur erworben?

( Bitte wählen Sie Ihr Bundesland ) ▾

Zu welchem Bundesland gehört die Hochschule, an der Sie studieren ?

Bitte wählen sie aus dem Dropdown-Menü das Bundesland aus, in dem sich Ihre Hochschule befindet!

( Bitte wählen Sie Ihr Bundesland ) ▾

Weiter



Sie haben bereits 3% des Fragebogens ausgefüllt.  3%

Bitte wählen Sie aus dem Dropdown-Menü die Hochschule aus, an der Sie Studieren!

Aalen – HTW Aalen ▾

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt.  4%

Welches Fach studieren Sie (Name des Studiengangs bzw. Abschlusses) ?

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt  4%

Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

	trifft überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	trifft voll und ganz zu
Ich fühle mich an meiner Hochschule wohl.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich studiere gerne an meiner Hochschule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich wohl an meinem Studienort (Stadt).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich in meinem Studiengang / Fach an meiner Hochschule wohl.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie beurteilen insgesamt Sie die Attraktivität (kulturelles Angebot, Wohnsituation, öffentliche Verkehrsmittel, Landschaft, etc.) Ihres Studienortes ?

	überhaupt nicht attraktiv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr attraktiv
Attraktivität des Studienortes:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt. 
4%

#### Welche der folgenden Aussagen trifft auf Sie zu?

	ja	nein
Ich habe über meine Pflichtveranstaltungen hinaus regelmäßig zusätzliche Seminare innerhalb meines Studiengangs besucht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe regelmäßig fachfremde Veranstaltungen besucht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin/war in der Fachschaft engagiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin/war in einer studienfach-unabhängigen Studierendenvertretung tätig (z.B. AStA, Studierendenparlament)..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin/war anderweitig in einem Hochschulgremium tätig (z.B. Senat).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin/war hochschulpolitisch aktiv.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe/hatte eine Stelle als studentische Hilfskraft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe ein Forschungspraktikum an meiner Hochschule absolviert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe mich in einer anderen Form für die Hochschule freiwillig engagiert (z.B. Hochschulzeitung /-radio, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### Inwieweit waren Sie sonst noch ins Hochschulleben eingebunden?

	trifft überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	trifft voll und ganz zu
Ich habe an der Organisation von Hochschul-Feten mitgewirkt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe regelmäßig die Angebote des Hochschulsports genutzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe regelmäßig kulturelle Freizeitangebote meiner Hochschule besucht bzw. wahrgenommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde mich an der Hochschule eher als Einzelgänger bezeichnen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin häufig auf Hochschul-Feten gegangen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe in anderer Form von den Angeboten an meiner Hochschule in sozialer Hinsicht profitiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt.  4%

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zur Situation vor Aufnahme ihres Studiums auf Sie zu?

	trifft überhaupt nicht zu					trifft voll und ganz zu
Es war nicht leicht, meinen Studienplatz an dieser Hochschule zu bekommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Hochschule war meine Wunschhochschule für mein Studium.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es hat mir viel bedeutet, einen Studienplatz gerade an dieser Hochschule zu bekommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie schätzen Sie die Bekanntheit und Reputation Ihrer Hochschule und Ihres Studiengangs/Faches dort ein?

	trifft überhaupt nicht zu					trifft voll und ganz zu
Meine <u>Hochschule</u> hat in Deutschland ein hohes Ansehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Hochschule ist in Deutschland bekannt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Hochschule hat ein hohes Ansehen in der Arbeitswelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein <u>Fach/Studiengang</u> hat innerhalb meiner Hochschule ein hohes Ansehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Hochschule hat insbesondere für mein Fach bzw. meinen Studiengang einen guten Ruf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein <u>Fach/Studiengang</u> an <u>dieser</u> Hochschule hat ein hohes Ansehen in der Arbeitswelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt.  4%

Wie stehen Sie zu folgenden Aussagen über die Hochschule ?

	trifft überhaupt nicht zu					trifft voll und ganz zu
Die Hochschule ist in erster Linie ein Dienstleister.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Verhältnis zwischen Studierenden und Hochschule lässt sich am besten als Verhältnis zwischen Dienstleister und Kunde beschreiben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich finde, Studierende sollten innerhalb der Hochschule als Kunden betrachtet werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt.  4%

Wie beurteilen Sie die **fachliche Kompetenz des Lehrpersonals** in ihrem Studiengang / Fach im Durchschnitt?

Achten Sie bitte auf die "Polung" der Angaben (links = schlecht, rechts = gut)!

	sehr schlecht					sehr gut
fachliche Kompetenz des Lehrpersonals	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie beurteilen Sie im Einzelnen die **Lehrqualität** in Ihrem Fach in Bezug auf folgende Dimensionen?

Achten Sie bitte auf die "Polung" der Angaben (links = schlecht, rechts = gut)!

	sehr schlecht					sehr gut
Strukturiertheit der Lehrveranstaltungen (z.B. durch Gliederung, Themenplan)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen (z.B. guter Medieneinsatz)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anregungsgehalt der Veranstaltung und Lernmotivation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diskussionskultur und Interaktionsqualität	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rhetorische Fähigkeiten der Dozierenden (akustische Verständlichkeit, Vortrags- und Sprechstil, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praxisrelevanz und Anwendungsbezug der Lerninhalte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flexibilität der Lehrenden (sich auf Studierende einstellen können etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt.  4%

Wie denken Sie über die durchschnittliche Betreuung durch das Lehrpersonal?

	sehr schlecht					sehr gut	kann ich nicht beurteilen
Erreichbarkeit des Lehrpersonals	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualität der fachlichen Beratung und Betreuung im Rahmen von Leistungsnachweisen (Hausarbeiten, Referaten, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zugang zu / Vermittlung von Praktika (z.B. Praktikumsbörse)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beziehung (Klima, Nähe) zwischen Studierenden und Lehrenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Beurteilen Sie nun bitte das Lehrangebot für Ihren Studiengang bzw. Ihr Fach:

	sehr schlecht					sehr gut	kann ich nicht beurteilen
Wahlmöglichkeiten / inhaltliche Breite des Lehrangebotes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anzahl fachlicher Spezialisierungs- und Vertiefungsmöglichkeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualität fachlicher Spezialisierungs- und Vertiefungsmöglichkeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zugangsmöglichkeit zu Pflichtveranstaltungen / ausreichende Anzahl von Plätzen in Lehrveranstaltungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Möglichkeit, <u>außerfachliche</u> Qualifikationen zu erwerben (Workshops, Rhetorikkurse, Sprachkurse, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter





Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt.

Wie beurteilen Sie die Qualität folgender Rahmenbedingungen des Studiums an Ihrer Hochschule bzw. Ihrem Studiengang/Fach?

	sehr schlecht					sehr gut		kann ich nicht beurteilen
Räumlichkeiten für Lehrveranstaltungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materialausstattung im Fach (Technik, Präparate, Labor, Karten, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bibliothek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studentische Computerarbeitsplätze und EDV-Ausstattung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organisation der Lehrveranstaltungen (inhaltlich, räumlich, zeitlich)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie beurteilen Sie die Freizeit- und Erholungsangebote an Ihrer Hochschule?

Achten Sie bitte auf die "Polung" der Angaben (links = schlecht, rechts = gut)!

	sehr schlecht					sehr gut		kann ich nicht beurteilen
Mensa/ Mensen und Cafeterien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Freizeit- (z.B. Hochschulsport) und Kulturangebote	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gibt es außer dem oben genannten an Ihrer Hochschulenoch andere Freizeit- und Erholungsangebote? (optional)

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt.

Beurteilen Sie nun bitte das Dienstleistungsangebot Ihrer Hochschule bezüglich folgender Aspekte:

	sehr schlecht					sehr gut		kann ich nicht beurteilen
Betreuung bei Studierendenangelegenheiten und Immatrikulation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Betreuung bei Prüfungsangelegenheiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beratung vor Studienbeginn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einführung in das Studium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zentrale Studienberatung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachstudienberatung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Berufseinstiegsberatung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beratung zu Auslandsaufenthalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
BAFÖG-Beratung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frauenförderungsangebote	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinderbetreuung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt.  4%

Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	trifft überhaupt nicht zu					trifft voll und ganz zu
Ich bleibe nur deshalb noch an meiner Hochschule eingeschrieben, weil ich keine wirkliche Alternative habe (z.B. anderer Studienort), die für mich in Frage kommt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn es nicht mit so viel Aufwand und Kosten (bzw. Verlusten) verbunden wäre, hätte ich längst die Hochschule gewechselt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt.  4%

Wie steht es um Aktivitäten in Sachen Alumni- / Ehemaligenverein an Ihrer Hochschule bzw. Ihrem Fach?

	trifft überhaupt nicht zu					trifft voll und ganz zu	kann ich nicht beurteilen
Meine Hochschule wirbt bereits bei uns Studierenden dafür, dass wir einem Absolventenverein beitreten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein Studiengang/Fach wirbt bereits bei uns Studierenden dafür, dass wir einem Absolventenverein beitreten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie ist Ihre Einstellung dazu?

	auf keinen Fall					auf jeden Fall	ich bin bereits Mitglied	weiß noch nicht
Ich beabsichtige, einem fächerübergreifenden Alumni- / Ehemaligenverein meiner Hochschule beizutreten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich beabsichtige, einem Alumni- / Ehemaligenverein meines Studiengangs / Faches an dieser Hochschule beizutreten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt.  4%

Welche Noten haben Sie durchschnittlich in Ihrem ersten Studienabschnitt (Vordiplom, Zwischenprüfung, etc.) erzielt ?

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt  4%

### Zur Aufnahme meines Studiums haben mich damals bewegt...

	trifft überhaupt nicht zu					trifft voll und ganz zu
Interesse am Fach selbst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Persönliches Interesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einfluss der Eltern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
spätere Gehaltserwartungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gute Berufsaussichten nach dem Studium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fehlende Alternativen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoffnung auf einen sicheren Arbeitsplatz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt  4%

### Menschen reagieren in unfairen Situationen sehr unterschiedlich. Wie ist es bei Ihnen?

Zunächst geht es um Situationen, die zum Vorteil anderer und zu *Ihrem Nachteil* ausgehen.

	trifft überhaupt nicht zu					trifft voll und ganz zu
Es macht mir zu schaffen, wenn andere etwas bekommen, was eigentlich mir zusteht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ärgert mich, wenn andere eine Anerkennung bekommen, die ich verdient habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es belastet mich, wenn ich für Dinge kritisiert werde, über die man bei anderen hinwegsieht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ärgert mich, wenn ich schlechter behandelt werde als andere.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt.  4%

**Vielen herzlichen Dank für Ihre Teilnahme !**

Wir informieren Sie über die von Ihnen angegebene Adresse über den Beginn der zweiten Erhebungswelle. Falls Sie vergessen haben, Ihre E-Mailadresse anzugeben, oder diese aus Vorbehalten noch nicht angeben wollten, haben Sie hier noch einmal Gelegenheit.

Nur wenn Sie an **allen** drei Erhebungen teilnehmen, können wir die Daten auswerten: Wie eingangs erwähnt, ist die Langzeiterhebung das Herzstück dieser Studie.

**Bitte teilen Sie uns hier Ihre E-Mailadresse mit, falls Sie dies noch nicht getan haben:**

Um Sie auch als Absolventen für die Abschlusserhebung erreichen zu können, sollte die angegebene Adresse **nicht** die Adresse sein, die Sie von Ihrer Hochschule zur Verfügung gestellt bekommen haben!



Weiter



Sie haben bereits 100% des Fragebogens ausgefüllt.  100%

**Danke und viel Erfolg in der Endphase Ihres Studiums !**

## 15.7. Anhang G: Fragebogen 2. Messzeitpunkt





Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt.

Nachdem Sie im ersten Teil der Umfrage die Qualität Ihres Studiums und verschiedener Aspekte des Hochschullebens beurteilt haben, geht es in diesem zweiten Teil hauptsächlich darum, wie dabei an Ihrer Hochschule Aspekte von **Fairness und Gerechtigkeit** berücksichtigt und umgesetzt wurden.

Wir sichern zu, dass alle erhobenen **Daten lediglich für Forschungszwecke anonymisiert verwendet** und **streng vertraulich behandelt** werden. Rückschlüsse auf die Identität des Ausfüllenden werden nicht möglich sein.

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt.

### Herzlich Willkommen !

Sie haben vor 10 Monaten am ersten Teil unserer Erhebung teilgenommen. **Vielen Dank**, dass Sie sich zur weiteren Teilnahme entschieden haben.

Ihre weitere Teilnahme ist uns sehr wertvoll, denn die verschiedenen Umfrageteile ergeben ein **Gesamtbild**. Sie erlauben **nur gemeinsam eine sinnvolle Beurteilung** der aktuellen Lage und Entwicklung der Hochschullandschaft. Wir sind Ihnen für Ihre Unterstützung wirklich dankbar. Der **heutige Fragebogen** ist ca. 10% kürzer als der erste Teil der Umfrage. Das Ausfüllen wird ungefähr **20 Minuten** dauern. Die dritte und letzte Erhebungswelle, die in ca. 6 Monaten stattfinden wird, wird nur ca. 10 Minuten dauern.

Mit freundlichen Grüßen,

Dipl.-Psych. Andreas König

Prof.(als Jun.-Prof.) Dr. Mario Gollwitzer

Weiter

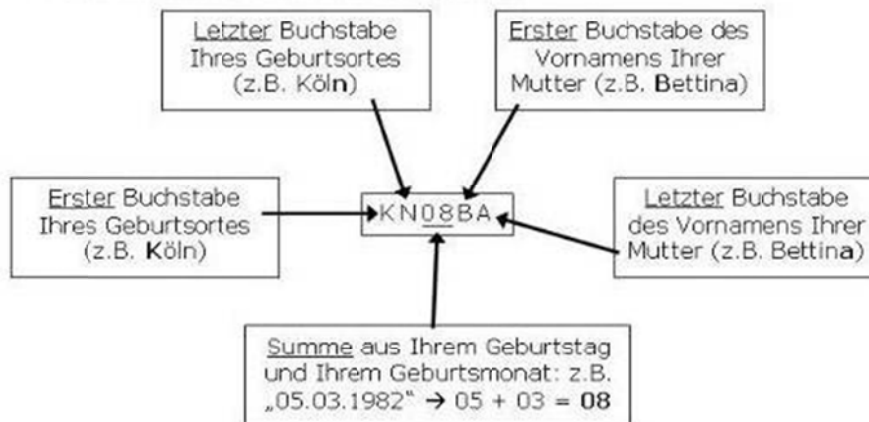


Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt. 
0%
4%

### Ihr persönlicher Code

Um Ihre Angaben verschiedener Zeitpunkte einander zuordnen zu können (sonst ist keine sinnvolle Auswertung möglich!), benötigen wir einen Code. Dieser setzt sich wie folgt zusammen:

1. Erster Buchstabe Ihres Geburtsortes
2. Letzter Buchstabe Ihres Geburtsortes
3. Summe aus Ihrem Geburtstag und Ihrem Geburtsmonat
4. Erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter
5. Letzter Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter



Bitte geben Sie hier Ihren persönlichen Code ein:

### Anleitung zum Ausfüllen des Fragebogens

Auf den folgenden Seiten sehen Sie verschiedene Aussagen, die mögliche Einstellungen oder Urteile bezüglich Hochschule und Studium betreffen. Dabei können Sie ein Mehr oder Weniger an Zustimmung ausdrücken, indem Sie mit der Maus diejenige Ausprägung anklicken, die **am ehesten** für Sie zutrifft. Das Grundprinzip ist wie folgt:

<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
..stimmt	..stimmt	..stimmt	..trifft	..trifft	..trifft
<b>überhaupt</b>	weitgehend	eher	eher noch	weitgehend	<b>genau</b>
<b>nicht</b>	nicht	nicht	zu	zu	<b>zu</b>

Zur besseren Übersicht werden im Folgenden nur die beiden Extremausprägungen angeführt. Die konkrete Bezeichnung ist dabei der Frage angepasst (z.B. "sehr schlecht" ... "sehr gut", oder "überhaupt nicht attraktiv" .... "sehr attraktiv"). Nehmen Sie bitte zu jeder der Aussagen Stellung, und **entscheiden Sie spontan**, inwiefern Sie diese für zutreffend halten.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß beim Ausfüllen!

[Weiter](#)



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt. 4%

### Haben Sie je Bafög beantragt?

- Ja  Nein

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt. 4%

### Haben Sie auch Bafög erhalten?

- Ja  Nein

### Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

	trifft überhaupt nicht zu					trifft voll und ganz zu	kann ich nicht beurteilen
Ich bin mit den Bafög-Leistungen, die ich letztlich bekommen habe, zufrieden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe soviel und solange Bafög erhalten, wie ich es fairerweise verdient habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Art und Weise, wie über den Erhalt von Bafög entschieden wird, ist gerecht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei der Beantragung von Bafög wird man von den zuständigen Personen <u>im direkten Kontakt</u> fair behandelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die gesetzlichen Bestimmungen zum Bafög finde ich gerecht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt. 
4%

### Wie war das Verhältnis zu Ihren Kommiliton/inn/en?

Bitte kreuzen Sie an, inwieweit Sie den folgenden Aussagen zustimmen!

	bifft über- haupt nicht zu				bifft voll und ganz zu			kann ich nicht beurteilen
Das Verhältnis von Geben und Nehmen ( <i>in Seminaren, bei Gemeinschaftsarbeiten, in Lerngruppen, etc.</i> ) zwischen mir und meinen Kommiliton/inn/en war im Großen und Ganzen gerecht und ausgewogen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Art und Weise, <u>wie</u> unter uns Kommiliton/inn/en Entscheidungen getroffen wurden, war im Großen und Ganzen fair.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Kommiliton/inn/en haben mich im Großen und Ganzen fair behandelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter





Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt. 4%

### Leistungsbeurteilung und Noten

Welche **Note** haben Sie durchschnittlich in Ihrem zweiten Studienabschnitt (*Magister/Master, Diplom, Staatsexamen*) erzielt?

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf den Bereich **Benotung und Leistungsbeurteilung** (im Rahmen von *Prüfungen, Referaten, Haus-, Seminararbeiten, und Ihrer Abschlussarbeit*).

Inwieweit treffen die Aussagen für Sie zu?

	trifft überhaupt nicht zu					trifft voll und ganz zu		kann ich nicht beurteilen
Ich bin mit meinen Noten <u>zufrieden</u> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Noten, die ich erhalten habe, sind <u>gerecht</u> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Noten spiegeln meinen Kenntnis- und Wissensstand genau wider.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie meine Noten zustande kam(en) bzw. zu begründen sind, wurde mir - für meine Bedürfnisse - ausreichend und plausibel erklärt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Großen und Ganzen finde ich das Verfahren und den formalen Ablauf bei den Prüfungen in meinem Fach gerecht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie sich die Prüfer/innen mir gegenüber <u>während</u> meiner Prüfungen verhalten haben, fand ich im Großen und Ganzen fair.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die eingesetzten Verfahren zur Leistungsbeurteilung waren geeignet, meinen Wissens- und Kenntnisstand treffend zu erfassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Art und Weise, wie die <u>Vergabe</u> von Referaten, Haus-, Seminar- und Abschlussarbeiten geregelt wurde, war im Großen und Ganzen gerecht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Art und Weise, wie ich bei der <u>Betreuung</u> von Studienleistungen ( <i>Seminararbeiten, Prüfungsvorbesprechung, Abschlussarbeit, etc.</i> ) von der betreuenden Person <u>behandelt</u> wurde, war im Großen und Ganzen fair.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt. 
4%

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf die von Ihnen besuchten Lehrveranstaltungen. Inwieweit stimmen Sie zu?

	trifft überhaupt nicht zu				trifft voll und ganz zu				kann ich nicht beurteilen
Die Verfahren, über die geregelt wurde, ob man an einer Lehrveranstaltung teilnehmen konnte oder nicht, waren gerecht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alles in allem haben mich meine Dozierenden <u>während</u> der Lehrveranstaltungen immer fair behandelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt. 
4%

Die folgenden Fragen beziehen sich auf die Prüfungsorganisation und -abwicklung in Ihrem Fach.

	trifft überhaupt nicht zu				trifft voll und ganz zu				kann ich nicht beurteilen
Die für Prüfungsanmeldung und -organisation zuständigen Personen haben mich im direkten Kontakt immer fair behandelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Art und Weise, wie (Verfahren, Regeln und Abläufe, Zeitfenster etc.) die Anmeldung und Organisation der Prüfungen geregelt wurde, war im Großen und Ganzen gerecht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt.  4%

Im Folgenden geht es um Verfahren und Entscheidungen sowie deren Ergebnisse, von denen Sie als Studierende/r betroffen waren oder sind. Dabei kommen **einige Fragen zwei Mal** vor.

Beim **ersten Mal** beziehen sie sich auf Verfahren und Entscheidungen auf der **Ebene Ihres Fachs oder Fachbereichs**.

Beim **zweiten Mal** beziehen sich die Fragen auf Verfahren und Entscheidungen auf der **Ebene Ihrer Hochschule** als Ganzes.

Die Ebene, die Sie dabei jeweils beurteilen können, wird zur besseren Klarheit in der Überschrift nochmals genannt.

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt. 4%

Im Folgenden geht es zunächst **nur** um Aspekte, die sich auf der **Ebene** Ihres **Faches** bzw. **Fachbereichs** abspielen!

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt. 4%

### Verfahren und Entscheidungen auf Ebene des Faches / Fachbereichs

Die folgenden Fragen beziehen sich auf solche Verfahren (z.B. zur Verteilung von Ressourcen) und solche Entscheidungen auf der Ebene Ihres **Faches bzw. Fachbereichs**, von denen Sie als Studierende/r betroffen sind. Bitte versuchen Sie dabei möglichst alle Fragen entsprechend Ihres persönlichen Eindrucks zu beantworten.

Denken Sie dabei **nur** an die Mitglieder Ihres Faches oder Fachbereichs (d.h. Ihre Dozierenden, Ihre Dekanin bzw. Dekan, sowie deren Sekretariate, Ihre Fachstudienberatung), **und nur** an **solche** Entscheidungen, die innerhalb Ihres Faches oder Fachbereichs getroffen wurden (z.B. neue Regeln bei der Zuteilung von Praktika in Ihrem Fach, neue Benotungsverfahren, Änderung von Prüfungsmodalitäten in Ihrem Fach, Änderungen der Studien- oder Prüfungsordnung Ihres Faches, etc.).

#### In meinem Fach bzw. Fachbereich...

	trifft überhaupt nicht zu					trifft voll und ganz zu		kann ich nicht beurteilen
...werden bestehende Regeln gegenüber allen Studierenden immer gleich angewendet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wird niemand bevorzugt behandelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...werden die Interessen möglichst aller Studierenden berücksichtigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... können alle mitreden, die von der Entscheidung betroffen sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...werden Entscheidungen auf der Basis korrekter und vollständiger Informationen getroffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...besteht die Möglichkeit, dass Entscheidungen oder Beschlüsse revidiert oder abgeändert werden, wenn sie sich als falsch oder ungeeignet herausstellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... werden Entscheidungen auf der Basis von ethischen Standards getroffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...bekommt jeder Informationen über anstehende Entscheidungen des Faches bzw. Fachbereichs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... werden dort, wo es sachlich angemessen ist, Entscheidungsspielräume genutzt, statt Regeln starr und rigide anzuwenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt.  4%

### Verhalten der Mitarbeiter Ihres Faches bzw. Fachbereiches

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf das **Verhalten konkreter Personen**, die Angehörige Ihres Faches bzw. **Fachbereiches** sind. Wie haben diese sich im persönlichen Kontakt verhalten?

#### An meinem Fach bzw. Fachbereich...

	niemals					immer / ständig	kann ich nicht beurteilen
...waren die Mitarbeiter/innen mir gegenüber ehrlich und aufrichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wurde ich höflich und respektvoll behandelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wurde ich ernst genommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...haben die Mitarbeiter/innen versucht, mich einzuschüchtern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wurde ich öffentlich bloßgestellt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...haben die Angehörigen des Faches bzw. Fachbereichs Rücksicht auf meine Rechte als Studierende/r genommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...haben sich die Angehörigen des Fach/bereich/s mir gegenüber anständig verhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wurden mir bei Bedarf ausreichende und plausible Erklärungen für Entscheidungen gegeben, von denen ich betroffen war.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wurde ich von Angehörigen des Faches bzw. Fachbereiches schikaniert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt.  4%

### Zusammenfassende Betrachtung: Ebene Fach / Fachbereich (1 von 2)

Wenn Sie **abschließend Ihre Erfahrungen** mit Fairness und Gerechtigkeit an Ihrem Fach bzw. Fachbereich **zusammenfassend betrachten**: Wie sehr treffen die folgenden Aussagen für Sie zu?

	trifft überhaupt nicht zu					trifft voll und ganz zu
Die Art und Weise, <u>wie</u> in meinem Fach bzw. Fachbereich Entscheidungen getroffen werden, finde ich im Großen und Ganzen gerecht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Großen und Ganzen habe ich von meinem Fach bzw. Fachbereich alles bekommen, was mir fairerweise zusteht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Art und Weise, wie man im <u>persönlichen Kontakt</u> von Angehörigen meines Faches bzw. Fachbereichs <u>behandelt</u> wird, finde ich im Großen und Ganzen fair.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt. 4%

### Zusammenfassende Betrachtung: Ebene Fach / Fachbereich (2 von 2)

Wenn in einem Fach bzw. Fachbereich Entscheidungen getroffen werden, welchen Studierenden man welche Ressourcen (in welchem Umfang, in welcher Qualität) zur Verfügung stellt, ist dies meist von einem bestimmten "Geist" oder Prinzip getragen.

**Inwieweit hat Ihr Fach bzw. Fachbereich bei der „Verteilung“ von Dienstleistungen, Gütern und Randbedingungen für das Studium folgende Prinzipien berücksichtigt?**

	trifft überhaupt nicht zu					trifft voll und ganz zu					kann ich nicht beurteilen
individuelle Bedürfnislage der Studierenden („Für jeden soviel, wie er/sie braucht“)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
individuelle Leistungen, Engagement und „Investitionen“ von Studierenden („Für jeden soviel, wie er/sie beigetragen hat“)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gleichheit („Für jeden Studierenden genau das Gleiche“)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	trifft überhaupt nicht zu					trifft voll und ganz zu					kann ich nicht beurteilen
Insgesamt war die "Verteilung" von Ressourcen durch mein Fach bzw. meinen Fachbereich gerecht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hier können Sie Ihre Antwort **bei Bedarf ergänzen**: Gibt Bereiche, in denen Sie ganz besonders das Gefühl haben, von Ihrem Fach bzw. Fachbereich nicht das erhalten zu haben, was Ihnen als Studierende/r fairerweise zustehen sollte? *(optional)*

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt. 4%

Im Folgenden geht es **nur** um solche Aspekte, die sich auf der **Ebene Ihrer Hochschule** als Ganzes abspielen!

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt.

Haben Sie bestimmte **Förderangebote oder strukturell verankerte Versorgungsangebote und -hilfen** an Ihrer Hochschule Anspruch genommen oder wollten Sie diese in Anspruch nehmen (z.B. *Frauenförderung, Kinderbetreuung, Unterstützung für Behinderte*)?

- Ja  Nein

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt.

#### Für welchen Bereich ?

(falls Sie mehrere in Anspruch genommen haben oder nehmen wollten, wählen Sie bitte den für Sie bedeutsamsten)

#### Wie sehr treffen folgende Aussagen für das Sie betreffende **Förder- bzw. Versorgungsangebot** zu?

	trifft überhaupt nicht zu					trifft voll und ganz zu	kann ich nicht beurteilen
Ich habe von meiner Hochschule das Maß an Unterstützung oder Hilfe bekommen, das mir faireweise zusteht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Verfahren, Regeln und Abläufe, über die Förderangebote oder strukturell verankerte Versorgungsangebote meiner Hochschule geregelt werden, sind im Großen und Ganzen gerecht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Rahmen der Förderung wurde ich von den zuständigen Personen im direkten Kontakt immer fair behandelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt. 4%

### Verfahren und Entscheidungen auf Ebene der Hochschule

Die folgenden Fragen beziehen auf solche Verfahren (z.B. zur Verteilung von Ressourcen) und solche Entscheidungen auf der Ebene Ihrer Hochschule, von denen Sie als Studierende/r betroffen sind. Bitte versuchen Sie dabei möglichst alle Fragen entsprechend Ihres persönlichen Eindrucks zu beantworten.

Denken Sie dabei **nur** an die Mitarbeiter auf Hochschulebene (z.B. Ihr Studierendensekretariat, Ihre Bafög-Berater, Ihre Allgemeine Studienberatung, Ihr Auslandsamt), **und nur** an **solche** Entscheidungen, die auf Hochschulebene getroffen wurden (z.B. Änderungen an der Einschreibeordnung, der Grundordnung der Universität, den Verwaltungsabläufen, Entscheidungen bzgl. der gesamtuniversitären Infrastruktur, also Bibliothek, Rechenzentrum, etc.).

#### An meiner Hochschule...

	trifft überhaupt nicht zu				trifft voll und ganz zu			kann ich nicht beurteilen
... werden bestehende Regeln gegenüber allen Studierenden immer gleich angewendet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... wird niemand bevorzugt behandelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... werden die Interessen möglichst aller Studierenden berücksichtigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... können alle mitreden, die von der Entscheidung betroffen sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... werden Entscheidungen auf der Basis korrekter und vollständiger Informationen getroffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... besteht die Möglichkeit, dass Entscheidungen oder Beschlüsse revidiert oder abgeändert werden, wenn sie sich als falsch oder ungeeignet herausstellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... werden Entscheidungen auf der Basis von ethischen Standards getroffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bekommt jeder Informationen über anstehende Entscheidungen der Hochschule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... werden dort, wo es sachlich angemessen ist, Entscheidungsspielräume genutzt, statt Regeln starr und rigid anzuwenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter





Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt. 4%

### Verhalten der sonstigen Mitarbeiter Ihrer Hochschule

Die folgenden Aussagen beziehen auf das **Verhalten konkreter Personen**, die Mitarbeiter auf der Ebene Ihrer Hochschule sind. Wie haben diese sich im persönlichen Kontakt verhalten?

#### An meiner Hochschule...

	niemals					immer / ständig	kann ich nicht beurteilen
...waren die Mitarbeiter/innen mir gegenüber ehrlich und aufrichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wurde ich höflich und respektvoll behandelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wurde ich ernst genommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...haben die Mitarbeiter/innen versucht, mich einzuschüchtern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wurde ich öffentlich bloßgestellt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...haben die Mitarbeiter/innen Rücksicht auf meine Rechte als Studierende/r genommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...haben sich die Angehörigen der Hochschule mir gegenüber anständig verhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wurden mir bei Bedarf ausreichende und plausible Erklärungen für Entscheidungen gegeben, von denen ich betroffen war.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wurde ich von Angehörigen der Hochschule schikaniert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt. 4%

### Zusammenfassende Betrachtung: Ebene der Hochschule (1 von 2)

Wenn Sie **abschließend Ihre Erfahrungen** mit Fairness und Gerechtigkeit an Ihrer Hochschule **zusammenfassend betrachten**: Wie sehr treffen die folgenden Aussagen für Sie zu?

	trifft überhaupt nicht zu					trifft voll und ganz zu
Die Art und Weise, <u>wie</u> an meiner Hochschule Entscheidungen getroffen werden, finde ich im Großen und Ganzen gerecht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Großen und Ganzen habe ich von meiner Hochschule alles bekommen, was mir fairerweise zusteht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Art und Weise, wie man im <u>persönlichen Kontakt</u> von Angehörigen meiner Hochschule <u>behandelt</u> wird, finde ich im Großen und Ganzen fair.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt.  4%

### Zusammenfassende Betrachtung: Ebene der Hochschule (2 von 2)

Wenn in einer Hochschule Entscheidungen getroffen werden, welchen Studierenden man welche Ressourcen (in welchem Umfang, in welcher Qualität) zur Verfügung stellt, ist dies meist von einem bestimmten "Geist" oder Prinzip getragen.

Inwieweit hat Ihre Hochschule bei der „Verteilung“ von Dienstleistungen, Gütern und Randbedingungen für das Studium folgende Prinzipien berücksichtigt?

	trifft überhaupt nicht zu					trifft voll und ganz zu	kann ich nicht beurteilen
individuelle Bedürfnislage der Studierenden („Für jeden soviel, wie er/sie braucht“)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
individuelle Leistungen, Engagement und „Investitionen“ von Studierenden („Für jeden soviel, wie er/sie beigetragen hat“)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gleichheit („Für jeden Studierenden genau das Gleiche“)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	trifft überhaupt nicht zu					trifft voll und ganz zu	kann ich nicht beurteilen
Insgesamt war die "Verteilung" von Ressourcen durch meine Hochschule gerecht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hier können Sie Ihre Antwort **bei Bedarf ergänzen**: Gibt Bereiche, in denen Sie ganz besonders das Gefühl haben, von Ihrer Hochschule nicht das erhalten zu haben, was Ihnen als Studierende/r fairerweise zustehen sollte?  
(optional)

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt. 4%

### Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Die **Verantwortlichkeit für Ungerechtigkeiten**, von denen ich während des Studiums betroffen war, liegt **hauptsächlich...**

	trifft über- haupt nicht zu					trifft voll und ganz zu
... bei mir selbst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bei einzelnen Mitarbeiter/inne/n der Hochschule bzw. meines Fach/bereich/es	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... auf der Ebene (der Führung und Hochschulpolitik) des Fachs bzw. Fachbereiches	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... auf der Ebene (der Führung und Hochschulpolitik) der Hochschule (als Ganzes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... auf einer höheren (wirtschaftlichen und bildungspolitischen) Ebene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt. 4%

### Wie ist Ihre Einstellung zu Ihrer Hochschule und Ihrem Studiengang/Fach?

	trifft über- haupt nicht zu					trifft voll und ganz zu
Ich fühle mich meiner <u>Hochschule</u> eng verbunden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich meinem <u>Studiengang / Fach</u> an meiner Hochschule eng verbunden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rein gefühlsmäßig finde ich, ich sollte meiner <u>Hochschule</u> etwas zurückgeben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rein gefühlsmäßig finde ich, ich sollte meinem <u>Studiengang bzw. Fach / Fachbereich</u> an meiner Hochschule etwas zurückgeben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Wie ist (zu diesem Zeitpunkt) Ihre Einstellung zu einem Alumni- / Ehemaligenverein In Ihrem Studiengang / Fach bzw. an Ihrer Hochschule?

	auf keinen Fall		auf jeden bereits Fall			ich bin bereits Mitglied		weiß noch nicht	existiert m.W. bei uns nicht
Ich beabsichtige, einem fächerübergreifenden Alumni- / Ehemaligenverein meiner <u>Hochschule</u> beizutreten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich beabsichtige, einem Alumni- / Ehemaligenverein meines <u>Studiengangs / Faches</u> an dieser Hochschule beizutreten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 4% des Fragebogens ausgefüllt.  4%

**Vielen herzlichen Dank** für die Teilnahme und den "lange Atem"! Ohne Ihre Hilfe wäre eine solche Studie nicht möglich.

Wie bereits mitgeteilt, ist die Langzeiterhebung das Herzstück dieser Studie. Nur wenn Sie an **allen** drei Erhebungen teilnehmen, können wir die Daten sinnvoll auswerten. Wir informieren Sie über die gleiche, das letzte Mal von Ihnen angegebene Email-Adresse, wenn **in ca. 4-6 Monaten** die letzte Erhebungswelle startet, die einen **deutlich kürzeren** Fragebogen enthält.

**Falls** Sie in 4-6 Monaten über eine **andere E-Mailadresse** erreichbar sein werden, würden wir Sie bitten, uns diese abschließend mitzuteilen.

**Die angegebenen Email-Adressen werden zu keiner Zeit Dritten zugänglich gemacht und nach Abschluss der Studie gelöscht!**

Da wir Sie als Absolventen befragen möchte, sollte es **nicht** die Adresse sein, die Sie von Ihrer Hochschule zur Verfügung gestellt bekommen haben!

Email-Adresse (Erreichbarkeit Herbst 2008):

Weiter 



Sie haben bereits 100% des Fragebogens ausgefüllt.  100%

**Danke und viel Erfolg beim Berufseinstieg!**

## 15.8. Anhang H: Fragebogen 3. Messzeitpunkt



Sie haben bereits 5% des Fragebogens ausgefüllt.  5%

### Herzlich Willkommen !

Zunächst einmal **vielen herzlichen Dank** für Ihre Bereitschaft, auch an der dritten und somit letzten Erhebung im Rahmen dieser Studie teilzunehmen – ohne Sie wäre diese Studie gar nicht möglich. Wie zuvor bereits mitgeteilt, ergeben die drei verschiedenen Umfrageteile ein **Gesamtbild, das nur gemeinsam eine sinnvolle Beurteilung** der aktuellen Lage und Entwicklung der Hochschullandschaft erlaubt.

Der **heutige Fragebogen** bildet den **Abschluss** der Erhebungsreihe, und das Ausfüllen wird nur ungefähr **10-15 Minuten** dauern.

Mit freundlichen Grüßen,

Dipl.-Psych. Andreas König

Prof.(als Jun.-Prof.) Dr. Mario Gollwitzer

Weiter



Sie haben bereits 5% des Fragebogens ausgefüllt.  5%

Wir sichern zu, dass alle erhobenen **Daten lediglich für Forschungszwecke anonymisiert verwendet** und **streng vertraulich behandelt** werden. Rückschlüsse auf die Identität des Ausfüllenden werden nicht möglich sein. Die von Ihnen angegebene E-Mailadresse wurde ausschließlich dazu verwendet, Sie zur Teilnahme unserer Erhebungen einzuladen und wird selbstverständlich im Anschluss an diese Erhebung gelöscht.



### Bevor es losgeht, noch zwei letzte wichtige Hinweise:

Im Folgenden geht es darum, wie Sie hinsichtlich verschiedener Aspekte **einerseits** zu Ihrer (ehemaligen) **Hochschule**, und **andererseits** konkret zu Ihrem **Studiengang bzw. Fach/Fachbereich** stehen.

①

Zum besseren Lesefluss wird in den Fragen selbst nur die Ebene "Hochschule" genannt – wir möchten Sie jedoch bitten, den in einer Frage beschriebenen Sachverhalt **jeweils getrennt für beide Ebenen zu beurteilen**. Dazu stehen Ihnen **zwei Antwortskalen nebeneinander** zur Verfügung. Auf welche der beiden Ebenen – Hochschule (allgemein bzw. als Ganzes), oder Studiengang bzw. Fach/bereich – sich die jeweilige Antwortskala bezieht, finden Sie **in der Überschrift der Antwortskala**.

②

Bitte beantworten Sie die Frage **auch** dann, **wenn** sich durch die **Bologna-Reform** der **Studiengang verändert** hat (z.B. Bachelor- statt Diplom-Abschluss) – die Frage bezieht sich dann auf den 'alten' Studiengang".

Weiter



Sie haben bereits 5% des Fragebogens ausgefüllt.

### Anleitung zum Ausfüllen des Fragebogens

Auf den folgenden Seiten sehen Sie verschiedene Aussagen, die mögliche Einstellungen oder Urteile bezüglich Hochschule und Studium betreffen. Dabei können Sie ein Mehr oder Weniger an Zustimmung ausdrücken, indem Sie mit der Maus diejenige Ausprägung anklicken, die **am ehesten** für Sie zutrifft. Das Grundprinzip ist wie folgt:

0	1	2	3	4	5
..stimmt überhaupt nicht	..stimmt nicht	..stimmt eher nicht	..trifft eher noch zu	..trifft weitgehend zu	..trifft genau zu

Zur besseren Übersicht werden im Folgenden nur die beiden Extremausprägungen angeführt. Die konkrete Bezeichnung ist dabei der Frage angepasst (z.B. "sehr schlecht" ... "sehr gut", oder "überhaupt nicht attraktiv" ... "sehr attraktiv". Nehmen Sie bitte zu jeder der Aussagen Stellung, und **entscheiden Sie spontan**, inwiefern Sie diese für zutreffend halten.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß beim Ausfüllen!

Weiter

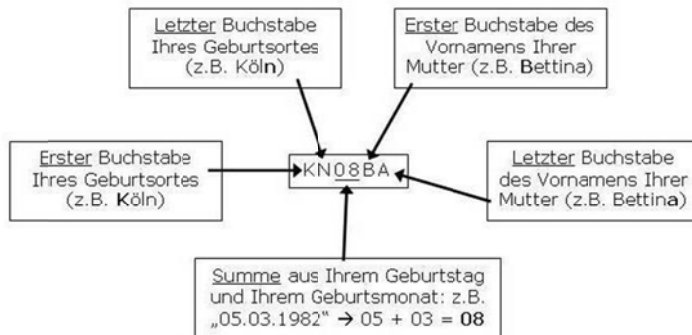


Sie haben bereits 5% des Fragebogens ausgefüllt.



Um Ihre Angaben verschiedener Zeitpunkte einander zuordnen zu können (**sonst ist keine sinnvolle Auswertung möglich!**), benötigen wir einen **Code**. Dieser **setzt sich wie folgt zusammen**:

1. Erster Buchstabe Ihres Geburtsortes
2. Letzter Buchstabe Ihres Geburtsortes
3. Summe aus Ihrem Geburtstag und Ihrem Geburtsmonat
4. Erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter
5. Letzter Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter



Bitte geben Sie hier Ihren persönlichen Code ein:

Weiter



Sie haben bereits 5% des Fragebogens ausgefüllt.  5%

**Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu?**

Bitte beantworten Sie die Fragen jeweils separat für Ihre Hochschule und Ihren Studiengang bzw. Ihr/en Fach/Fachbereich an Ihrer Hochschule!

	Hochschule (allgemein bzw. als Ganzes)					Studiengang bzw. Fach / Fachbereich an dieser Hochschule				
	Trifft überhaupt nicht zu				Trifft voll und ganz zu	Trifft überhaupt nicht zu				Trifft voll und ganz zu
Ich identifiziere mich mit meiner Hochschule bzw. mein/en Fach/bereich an meiner Hochschule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich denke eher ungern an meine Hochschule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn jemand meine meine Hochschule kritisiert, fühlt es sich an wie eine persönliche Beleidigung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich interessiere mich sehr dafür, was andere über meine Hochschule denken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich über meine Hochschule rede, sage ich normalerweise eher „wir“ als „sie“.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn meine Hochschule in den Medien kritisiert würde, wäre es mir peinlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 5% des Fragebogens ausgefüllt.  5%

**Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?**

Bitte beantworten Sie die Fragen jeweils separat für Ihre Hochschule und Ihren Studiengang bzw. Ihr/en Fach/Fachbereich an Ihrer Hochschule!

	Hochschule (allgemein)					Studiengang bzw. Fach / Fachbereich an dieser Hochschule				
	Trifft über- haupt nicht zu				Trifft voll und ganz zu	Trifft über- haupt nicht zu				Trifft voll und ganz zu
Ich fühle mich meiner Hochschule eng verbunden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Zukunft dieser Hochschule liegt mir sehr am Herzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich empfinde mich immer noch als Teil meiner Hochschule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich empfinde ein starkes Gefühl der Zugehörigkeit zu meiner ehemaligen Hochschule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich emotional <u>nicht</u> sonderlich mit meiner Hochschule verbunden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich empfinde ein starkes Gefühl der der Zugehörigkeit zur Gruppe der Absolventen meiner Hochschule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich empfinde mich als „Teil der Familie“ der Absolventen meiner Hochschule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 5% des Fragebogens ausgefüllt.

**Wie ist (zu diesem Zeitpunkt) Ihre Einstellung zu einem Alumni- / Ehemaligenverein in Ihrem Studiengang / Fach bzw. an Ihrer Hochschule?**

*Falls kein Alumniverein Ihrer Hochschule bzw. Ihres Faches existiert (dies konnten Sie uns bereits letztes Mal mitteilen), bitten wir Sie, die Frage hypothetisch so zu beantworten, als ob es einen solchen gäbe.*

	auf keinen Fall					auf jeden Fall	ich bin bereits Mitglied
Ich beabsichtige, einem fächerübergreifenden Alumni- / Ehemaligenverein meiner Hochschule beizutreten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich beabsichtige, einem Alumni- / Ehemaligenverein meines Studiengangs / Faches an dieser Hochschule beizutreten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Wie hoch dürfte der Jahresbeitrag maximal sein, den Sie bereit sind, für eine Mitgliedschaft auszugeben?**

Ich würde maximal  € Beitrag zahlen.

**Inwieweit wären Sie bereit, sich aktiv-unterstützend in einem solchen Verein zu engagieren?**

	auf keinen Fall					auf jeden Fall
Ich wäre bereit, aktiv bei der Organisation von Veranstaltungen für Ehemalige bzw. für Studierende mitzuwirken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 5% des Fragebogens ausgefüllt.

**Angenommen, Sie beschließen, im Jahr 500 € zu spenden und diesen Betrag unter den drei unten genannten Empfängern aufzuteilen.**

*HINWEIS: Der Betrag steht Ihnen nur einmal zur Verfügung, Sie können ihn aber nach Belieben aufteilen (und dabei z.B. auch eine 0 eintragen, wenn Sie dem genannten Empfänger nichts spenden wollen). Bitte achten Sie darauf, dass die Summe der einzutragenden Beträge 500€ ergibt!*

**Wieviel davon würden Sie spenden für...**

...Ihre Hochschule?

...sonstige/r gemeinnützige/r Zweck/e

...einem Alumni-/ Ehemaligenverein Ihrer Hochschule bzw. Ihres Faches an Ihrer Hochschule?

Weiter





Sie haben bereits 5% des Fragebogens ausgefüllt.  5%

Stellen Sie sich vor, Sie haben einen Job / eine berufliche Anstellung innerhalb einer Fahrtstunde zu Ihrer ehemaligen Hochschule.  
Ihre Hochschule bzw. Ihr Fach/Fachbereich bittet Sie, einen Lehrauftrag von 2 SWS (in einem bei Studierenden beliebigen Themenbereich) zu übernehmen.

Würden Sie diesen übernehmen, wenn...

	Hochschule (fachübergreifende Lehrveranstaltung)					Studiengang bzw. Fach / Fachbereich an dieser Hochschule				
	auf keinen Fall					auf jeden Fall				
... er für Ihre persönliche Karriere förderlich ist / er Ihnen auch einen beruflichen Vorteil bringt ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... er für Ihre persönliche Karriere <u>nicht</u> förderlich ist / er Ihnen keinerlei beruflichen Vorteil bringt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Stellen Sie sich bitte vor, Sie arbeiten in einer Firma, die einen Forschungsauftrag an eine Hochschule (bzw. konkret an den für Ihren Studiengang zuständigen Fachbereich einer Hochschule) vergeben will. Nach den vorliegenden Informationen scheinen mehrere Hochschulen dafür gleichermaßen qualifiziert. Inwieweit trifft die folgende Aussage auf Sie zu?

Ich würde mich dafür einsetzen, dass der Forschungsauftrag vergeben wird...

	auf keinen Fall					auf jeden Fall				
An mein/en Fach/bereich an meiner ehemaligen Hochschule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An meine ehemalige Hochschule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 5% des Fragebogens ausgefüllt.

Stellen Sie sich vor, Ihr eigenes Kind macht gerade Abitur und möchte anschließend studieren. Inwieweit trafen die folgenden Aussagen auf Sie zu?

*HINWEIS: Bitte beziehen Sie Ihre Antwort auf den Studiengang, den Sie selbst studiert haben, auch wenn sich dieser ggf. inzwischen geändert hat (z.B. Umstellung auf Bachelor / Master).*

	auf keinen Fall					auf jeden Fall				
Wollte mein Kind das <u>gleiche Fach</u> wie ich studieren, würde ich ihm dafür meine Hochschule empfehlen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<u>Unabhängig</u> davon, <u>welches Fach</u> mein Kind studieren wollte, ich würde ihm meine Hochschule empfehlen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Angenommen, jemand von der Hochschul- bzw. Studiengangsleitung Ihres Faches schreibt Sie als Ehemalige/n mit der Bitte an, am Gymnasium Ihres Wohnorts für 15 Minuten den angehenden Abiturient/inn/en etwas über Ihre Hochschule (bzw. Ihr Fach an Ihrer Hochschule) zu erzählen.

Würden Sie dies tun für...

	auf keinen Fall					auf jeden Fall				
... Ihre <u>Hochschule</u> (allgemein)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Ihr/en <u>Fach/Fachbereich</u> an dieser Hochschule?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 5% des Fragebogens ausgefüllt.

Angenommen, Ihre Hochschule bzw. Ihr Fach/Fachbereich schreibt Sie mit der Bitte an, im kommenden Jahr eine Rede zu halten über die Stolpersteine und Herausforderungen des Berufseinstiegs allgemein bzw. spezifisch für Absolventen Ihres Faches. Die Reisekosten würden übernommen.

Würden Sie das tun...?

	auf keinen Fall					auf jeden Fall				
... im Rahmen des jährlichen Hochschulfestes in einer <u>für alle Studierenden</u> der Hochschule offenen Veranstaltung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...auf der Absolventenfeier für die Studierenden <u>Ihres Faches / Fachbereiches</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hätte ich an meinem Arbeitsplatz die Entscheidung in der Hand, würde ich bei gleicher Qualifikation eine/n Praktikant/in/en meiner ehemaligen Hochschule bevorzugen...

	trifft überhaupt nicht zu					trifft voll und ganz zu				
... für ein Praktikum in <u>meinem Fach bzw. Studiengang</u> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... für ein Praktikum in einem <u>anderen Fach</u> an meiner Hochschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 5% des Fragebogens ausgefüllt.

### Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Bitte beantworten Sie die Fragen jeweils separat für Ihre Hochschule und Ihren Studiengang bzw. Ihr/en Fach/Fachbereich an Ihrer Hochschule!

	Hochschule (allgemein bzw. als Ganzes)					Studiengang bzw. Fach / Fachbereich an dieser Hochschule				
	Trifft über- haupt nicht zu				Trifft voll und ganz zu	Trifft über- haupt nicht zu				Trifft voll und ganz zu
Rein gefühlsmäßig finde ich, ich sollte meiner Hochschule etwas zurückgeben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn mich meine Hochschule um einen kleinen Gefallen bitten würde, würde ich es <u>nicht</u> als richtig ansehen, die Bitte auszuschlagen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bleibe meiner Hochschule gerne als Ansprechpartner erhalten, weil ich mich einigen Menschen darin verpflichtet sehe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich erlebe eine gewisse ethische/moralische Verpflichtung, meiner Hochschule zu helfen, wenn diese mich um einen Gefallen bitten würde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 5% des Fragebogens ausgefüllt.

Angenommen, Ihr Beruf erfordert eine Fort- bzw. Weiterbildung, die als kostenpflichtiger Online-Kurs von verschiedenen Hochschulen in gleicher Qualität und zu gleichem Preis angeboten wird.

Würden Sie diese an Ihrem Fach bzw. an Ihrer Hochschule (allgemein) absolvieren?

	auf keinen Fall meine Hochschule					auf jeden Fall meine Hochschule
Für eine Fort- oder Weiterbildung in <u>meinem Fach</u> würde ich als Anbieter wählen...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für eine <u>fachübergreifende</u> Weiterbildung würde ich als Anbieter wählen...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte versetzen Sie sich einmal in die folgenden Situationen und nehmen jeweils Stellung zu den Aussagen.

Wenn ich heute nochmal die Wahl hätte, ...

	auf keinen Fall					auf jeden Fall
...würde ich wieder das <u>gleiche</u> Fach an der <u>gleichen</u> Hochschule wählen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...würde ich für ein <u>anderes</u> Fach die gleiche Hochschule wählen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 5% des Fragebogens ausgefüllt. 5%

Viele Hochschule bieten „Merchandise-Artikel“ an (z.B. T-Shirts, Jacken, Tragetaschen, Wimpel, Tassen, etc.), die das Logo und den Schriftzug der Hochschule bzw. des entsprechenden Faches/Fachbereiches tragen. Nehmen Sie an, der Preis beträgt im Schnitt 15€.

Würden Sie einen solchen Artikel kaufen?

	auf keinen Fall	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	auf jeden Fall	besitze ich bereits
...von Ihrer <u>Hochschule</u> ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...von Ihrem <u>Fach bzw. Fachbereich</u> an Ihrer Hochschule?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 5% des Fragebogens ausgefüllt. 5%

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	trifft über- haupt nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	trifft voll und ganz zu
Wenn ich mich an einigen Mitarbeitern meines <u>Fach/Fachbereiches</u> ungestraft rächen könnte, würde ich das am liebsten tun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich mich an einigen Verwaltungsangestellten bzw. Mitarbeitern dieser <u>Hochschule</u> ungestraft rächen könnte, würde ich das am liebsten tun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe schon öffentlich schlecht über mein/en <u>Fach/Fachbereich</u> an meiner Hochschule geredet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe schon öffentlich schlecht über meine <u>Hochschule</u> geredet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich könnte, würde ich einigen Angestellten meines <u>Fach/bereich/es</u> Schwierigkeiten machen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich könnte, würde ich einigen Angestellten / manchen vom Personal meiner <u>Hochschule</u> Schwierigkeiten machen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



Sie haben bereits 5% des Fragebogens ausgefüllt. 5%

Haben Sie Ihr Studium an dieser Hochschule bereits beendet?

Ja  Nein

Weiter



Sie haben bereits 6% der Fragebogen ausgeteilt. 6%.

Mit welcher Note haben Sie Ihren Studium abgeschlossen (*Diplomzeugnis, Magister/Master, Staatsexamen*) ?

Inwieweit treffen die Aussagen für Sie zu?

	bifft überhaupt nicht zu				bifft voll und ganz zu	
Meine Abschlussnote finde ich insgesamt <u>gerecht</u> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin mit meiner Abschlussnote <u>zufrieden</u> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Abschlussnote kann ich gut <u>akzeptieren</u> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Im Laufe welchen Semesters haben Sie Ihren Abschluss gemacht?

Wie alt sind Sie?

 Jahre

Ihr Geschlecht?

- männlich  weiblich

Besteht bei Ihnen weiterhin eine akademische Anbindung?

*Sind Sie in verbindlicher Weise an eine Hochschule angebunden, bzw. haben Sie dies fest beabsichtigt?*

- |   |   |
|---|---|
| <input type="radio"/> Ja, <b>eigene</b> Hochschule - Doktorand/in (extern / Stipendium)               | <input type="radio"/> Ja, <b>andere</b> Hochschule - Doktorand/in (extern / Stipendium)               |
| <input type="radio"/> Ja, <b>eigene</b> Hochschule - Assistenten-/ Promotionsstelle                   | <input type="radio"/> Ja, <b>andere</b> Hochschule - Assistenten-/ Promotionsstelle                   |
| <input type="radio"/> Ja, <b>eigene</b> Hochschule - Projekt- bzw. wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in | <input type="radio"/> Ja, <b>andere</b> Hochschule - Projekt- bzw. wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in |
| <input type="radio"/> Ja, <b>eigene</b> Hochschule - Lehrauftrag für Einzelveranstaltung(en)          | <input type="radio"/> Ja, <b>andere</b> Hochschule - Lehrauftrag für Einzelveranstaltung(en)          |
| <input type="radio"/> Ja, <b>eigene</b> Hochschule - Sonstiges  | <input type="radio"/> Ja, <b>andere</b> Hochschule - Sonstiges  |
|   | <input type="radio"/> <b>Nein</b> - weder an meiner, noch an einer anderen Hochschule.                |

Falls Sie noch **Anmerkungen oder Rückmeldungen** zu unserer Studie haben, so haben Sie hier noch ein letztes Mal Gelegenheit, uns diese mitzutellen:

Weiter



Sie haben bereits 5% des Fragebogens ausgefüllt.  5%

Wie viele Semester haben Sie an dieser (d.h. dort, wo Sie Ihren Abschluss gemacht haben) Hochschule studiert / verbracht?

Weiter



Sie haben bereits 100% des Fragebogens ausgefüllt.  100%

**Vielen herzlichen Dank** für die Teilnahme und den "lange Atem"! Ohne Ihre Hilfe wäre eine solche Studie nicht möglich.

Die Studie ist Teil meines Promotionsprojektes, das in gemeinsam an der Uni Koblenz-Landau und der Uni Luxemburg durchgeführt wird. Neben der Dissertation ist eine Kurzfassung der Ergebnisse geplant, die allen Interessenten als Dankeschön zugänglich gemacht werden soll. Über das Erscheinen wird auf folgender Seite informiert:

[http://www.de.uni.lu/recherche/fishase/inside/persons\\_\\_1/andreas\\_koenig](http://www.de.uni.lu/recherche/fishase/inside/persons__1/andreas_koenig)

Ich bin Ihnen für die Mithilfe wirklich sehr dankbar, und wünsche Ihnen **viel Erfolg und Freude im weiteren Berufsleben !**

Beste Grüße aus Walferdange/Luxemburg,

Andreas König