

Theoretische Erklärungen und empirische Befunde zu Studienverläufen und Studienabbrüchen in den Bachelorstudiengängen am Fachbereich 05 der Universität Kassel

Bericht von

Bettina Langfeldt (Vertr.-Prof. Dr.) und Niklas Jungermann (M.A.)
unter Mitarbeit von Isabel Hofmeister (B.A.) und Sara Hutz (B.A.)

Fachgebiet Methoden der empirischen Sozialforschung

Kassel, den 19.08.2020

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Studienerfolg und Studienabbruch definieren und operationalisieren	8
2.1 Definition und Berechnungsweise des Studienabbruchs durch das DZHW	11
2.2 Definition und Berechnungsweise des Studienabbruchs durch das Statistische Bundesamt	12
2.3 Berechnungsweise der Studienabschlussquoten an hessischen Hochschulen laut HMWK-AG Studienerfolg	12
3. Studienabbruch erklären: theoretische Zugänge und empirische Befunde.....	13
3.1 Individuelle/interne Faktoren als Abbruchgründe.....	16
3.2 Institutionelle/externe Faktoren als Abbruchgründe	22
4. Die besondere Bedeutung der Studieneingangsphase für den Studienverlauf	25
5. Pro und Contra Regelstudienzeit	26
6. Datengrundlage zur Analyse der Studienverläufe und -abbrüche am FB 05	28
7. Die Vielfalt der Studierenden am FB 05.....	31
8. Forschungsstand zum Studienabbruch am FB 05.....	37
9. Forschungsstand zur Studieneingangsphase am FB 05	45
10. Forschungsstand zur Einhaltung der Regelstudienzeit am FB 05	48
11. Fazit	54
12. Literatur.....	57
13. Anhang.....	66

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verteilung Hochschulzugangsberechtigung (Anzahl und Anteil) am FB 05	4
Tabelle 2: Verteilung Geschlecht (Anzahl und Anteil) der Studienanfänger*innen nach Studiengängen des FB 05	32
Tabelle 3: Verteilung Altersgruppen (Anzahl und Anteil) nach Studiengängen des FB 05	33
Tabelle 4: Verteilung HZB (Anzahl und Anteil) nach Studiengängen des FB 05.....	34
Tabelle 5: Verteilung Staatsangehörigkeit (Anzahl und Anteil) nach Studiengängen des FB 05	34
Tabelle 6: Verteilung der Staatsangehörigkeit (Anzahl und Anteil) nach Studiengang am FB 05	35
Tabelle 7: Migrationshintergrund (Anzahl und Anteil) nach Studiengang am FB 05.....	35
Tabelle 8: Verteilung der Muttersprache (Anzahl und Anteil) nach Studiengang und für alle BA-Studiengänge des FB 05.....	36
Tabelle 9: Verteilung des Geburtslandes (Anzahl und Anteil) nach Studiengang und für alle BA-Studiengänge des FB 05.....	36
Tabelle 10: Verteilung von Ausbildung (Anzahl und Anteil) nach Studiengang und für FB 05	36
Tabelle 11: Verteilung des höchsten Schulabschlusses + Hochschulabschluss der Eltern (Anzahl und Anteil) nach Studiengang und für FB 05	37
Tabelle 12: Bekanntheit und Bewertung von Hilfsangeboten am FB 05 zum Studieneinstieg	45
Tabelle 13: Durchschnittliche Fachstudiendauer am FB 05	48
Tabelle 14: Abschlussquote in der Regelstudienzeit +2 Semester am FB 05 nach Startkohorten	49

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entwicklung der Studienanfängerzahlen in Hessen (1997-2018) bei Studierenden ohne (Fach-)Abitur	5
Abbildung 2: Einfluss soziodemografischer Einflussfaktoren auf die Abbruchintention der Studierenden (logistische Regression)	38
Abbildung 3: Einfluss verschiedener struktureller Charakteristika des Studienfachs auf die Abbruchintention der Studierenden (logistische Regression)	39
Abbildung 4: Einfluss der Wahrnehmung verschiedener Merkmale der Studienbedingungen auf die Abbruchintention der Studierenden (logistische Regression)	40
Abbildung 5: Einfluss der Wahrnehmung verschiedener Beratungsangebote auf die Abbruchintention der Studierenden (logistische Regression)	41
Abbildung 6: Verbleib Hauptfachstudierender mit allgemeiner Hochschulreife am FB 05; Startkohorte WS 2013/14	50
Abbildung 7: Verbleib Hauptfachstudierender mit Fachhochschulreife am FB 05; Startkohorte WS 2013/14	51
Abbildung 8: Erfolgsquoten im Bereich „Methoden und Statistik“ am FB 05	52

1. Einleitung

Der vorliegende Bericht ist das Ergebnis einer Untersuchung zu Studienverläufen und Studienabbrüchen in den Bachelorstudiengängen am Fachbereich 05 (FB 05) der Universität Kassel. Ausgehend von dem Befund, dass im Vergleich zu anderen hessischen Universitäten ein zu geringer Prozentsatz an Studierenden den begonnenen Bachelorstudiengang in den Fächern Geschichte, Politikwissenschaft, Soziologie oder Sport erfolgreich an der Universität Kassel beendet und dies außerdem zu selten in der Regelstudienzeit erfolgt, hat das Fachgebiet Methoden der empirischen Sozialforschung ein Jahr lang Primär- und Sekundärdaten gesammelt und ausgewertet. Hierbei wurden quantitative und qualitative Methoden eingesetzt, wobei letztere insbesondere der Aufdeckung noch unbekannter Schwachstellen der Studiengangorganisation dienten. Um der besonderen Situation an der Universität Kassel, dem hohen Grad an Durchlässigkeit und der daraus resultierenden Heterogenität der Studierendenschaft im Hinblick auf die zu Studienbeginn existierenden Fähigkeiten im Umgang mit den Anforderungen der jeweiligen Fachdisziplin und der dortigen Lehr-, Lern- und Prüfungskultur Rechnung zu tragen, wurden neben gängigen formal-institutionellen Erfassungsweisen von Studienerfolg auch subjektive Perspektiven einbezogen. Darüber hinaus wurde der Studieneingangsphase besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Außerdem sind auf Basis der quantitativen Daten theoriegeleitet Hypothesen aus der (empirischen) Bildungs- und Hochschulforschung getestet worden. Da jedoch kaum Individualdaten vorliegen, waren die Möglichkeiten begrenzt, Thesen bzgl. des Einflusses individueller und institutioneller Faktoren auf den Studienerfolg zu überprüfen.

Zur Einordnung der Situation am FB 05 empfiehlt sich zunächst ein Blick auf die bundes- bzw. hessenweiten Entwicklungen der Studierendenzahlen sowie der Durchlässigkeit hochschulischer Bildung: Die Zahl der Studienanfänger*innen ist in Deutschland von etwa 315.000 im Studienjahr 2000/01 auf knapp 510.000 im Studienjahr 2016/17 angestiegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 342). Neben der Akademisierung von Berufen liegt eine Erklärung für diesen Zuwachs in der Studienberechtigtenquote¹, die sich bundesweit von

¹ „Die Studienberechtigtenquote misst den Anteil einer Alterskohorte, die im Laufe ihres Lebens die schulische Hochschulzugangsberechtigung erwirbt. Sie liefert wichtige Informationen für die Hochschulplanung. Die Studienberechtigtenquote wird nach dem sogenannten Quotensummenverfahren auf Basis der Schulstatistik des Berichtsjahres und der Bevölkerungsstatistik zum Stand 31. Dezember des Vorjahres berechnet. Für jeden einzelnen Altersjahrgang der Bevölkerung wird der Anteil der aktuellen Schulabsolventinnen und Schulabsolventen

37,2 Prozent im Jahr 2000 auf 52,1 Prozent im Jahr 2017 erhöht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 338) und innerhalb der letzten vier Jahrzehnte sogar verdoppelt (BMBF 2017: 45) hat. Die Quote weist leichte Schwankungen auf und entwickelt sich in den einzelnen Bundesländern uneinheitlich. In Hessen stieg sie zunächst kontinuierlich an und ist seit einem Höchststand von 67,8 Prozent² im Jahr 2013 auf 50,6 Prozent im Jahr 2017 gesunken³, womit sie nun leicht unter dem Bundesdurchschnitt rangiert. Seit geraumer Zeit erlangen bundesweit mehr junge Frauen als Männer eine Studienberechtigung, im Jahr 2017 betrug der Geschlechterunterschied 11 Prozentpunkte (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 338). Etwa vier Fünftel der Studienberechtigten in Deutschland erwerben ihre Hochschulzugangsberechtigung (HZB) in Form der allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife, knapp 20 Prozent erzielen sie über die Fachhochschulreife. Bundesweit nehmen insgesamt gut vier Fünftel der Studienberechtigten ein Studium auf (ebd.: 156). Die Studienübergangsquoten variieren zwischen den Bundesländern jedoch zum Teil erheblich: Während in Bayern etwa 80 Prozent der berechtigten Schulabgänger*innen ein Studium aufnehmen, trifft dies in Nordrhein-Westfalen lediglich auf rund 60 Prozent zu (Helbig et al. 2015).

Erklärungen für diese Bundesländerunterschiede ergeben sich aus a) den verschiedenen Abiturdurchschnitten in den Bundesländern, die Untersuchungen zufolge weniger auf Leistungsunterschiede, denn auf divergierende Benotungspraxen zurückzuführen sind, b) der Studierbereitschaft der Mitschüler*innen und c.) der ungleichmäßigen räumlichen Abdeckung mit Hochschulen (Helbig et al. 2015). Aus einer transaktionskosten-theoretischen Perspektive reduziert sich die Wahrscheinlichkeit der Studienaufnahme mit zunehmender Entfernung zur nächstgelegenen Hochschule, weil erstens direkte finanzielle Kosten (bei Auszug aus dem Elternhaus: Suchkosten für eine Wohnung, Umzugskosten, Mietkosten; bei Verbleib im Elternhaus: Pendelkosten), zweitens indirekte finanzielle Kosten und drittens soziale bzw. emotionale Kosten anfallen, die mit dem Verlassen des gewohnten Umfeldes zum Zweck der Studienaufnahme verbunden sind. Helbig et al. (2017) konnten mit den Daten des Studien-

ten mit allgemeiner Hochschulreife oder Fachhochschulreife ermittelt. Anschließend werden diese Anteile zu einer Summe aufaddiert.“ (<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Methoden/Erlaeuterungen/hochschulstatistik-quoten.html>)

² Der hohe Wert ergibt sich u. a. auch durch die fehlende Möglichkeit der Bereinigung der Quote um den G8-Effekt.

³ <https://www.deutschlandin zahlen.de/tab/bundeslaender/bildung/hochschule/studierende/studienberechtigtenquote>, aufgerufen am 02.04.2020.

berechtigtenpanels des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) die Richtigkeit dieser Annahmen bestätigen, wobei offenbar weniger die finanziellen, sondern vielmehr die emotionalen Kosten bei der Studienaufnahme eine zentrale Rolle spielen. Sozial-strukturelle Unterschiede treten auf, wenn im Lichte eines wert-erwartungstheoretischen Ansatzes Kosten, Nutzen und Erfolgswahrscheinlichkeiten einbezogen werden. So wirkt sich eine höhere Kosteneinschätzung nur dann negativ auf die Wahrscheinlichkeit der Aufnahme eines Studiums aus, wenn für den Nutzen oder die Erfolgswahrscheinlichkeit bereits ungünstige Ausgangsbedingungen vorliegen. Konkret bedeutet dies, dass insbesondere Studienberechtigte mit unterdurchschnittlichen Abiturnoten (niedrige Erfolgswahrscheinlichkeit) und Frauen (niedrigere Ertragserwartung) mit steigender Hochschulentfernung stärker vor einem Studium zurückschrecken als andere Vergleichsgruppen (Helbig et al. 2017: 67f.).

Die Zahl der nicht-traditionellen Studienanfänger*innen (ohne Kunst- und Musikhochschulen sowie Verwaltungsfachhochschulen), also solcher Studierenden, die z. B. als beruflich qualifizierte Studierende ohne schulische Studienberechtigung über den sogenannten dritten Bildungsweg, eine Aufstiegsfortbildung und/oder das Bestehen einer Begabtenprüfung (derzeit in acht von sechzehn Bundesländern möglich) ein Studium aufnehmen, ist gemäß Wolter und Kolleg*innen (2017) von 1.804 im Jahr 2000 auf 13.700 im Jahr 2014 angewachsen (ebd.: 14). Laut Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018: Tab. F2-4A) macht diese Gruppe ca. 3,1 Prozent der Studierenden aus. Der rasante Anstieg in der Vergangenheit (im Jahr 2000 betrug der Anteil noch 0,7 Prozent) kann als Nachholeffekt interpretiert werden, während in Zukunft eher von einer allmählich einsetzenden Sättigung ausgegangen werden muss (Wolter et al. 2017). Die Geschlechterverteilung in der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden weist für das Jahr 2014 einen leichten Überhang zugunsten der Männer (56 Prozent) auf, der sich durch die häufiger von Männern als von Frauen absolvierte berufliche Aufstiegsfortbildung erklären lässt.

Tabelle 1 zeigt, dass der Anteil an Studienanfänger*innen mit allgemeiner Hochschulreife am FB 05 der Universität Kassel bei 50-60 Prozent liegt. Mit geeigneten Daten wäre zu überprüfen, ob sich die Zusammensetzung der Studierendenschaft in dieser Hinsicht von ähnlichen

Fachbereichen anderer Universitäten (innerhalb und außerhalb Hessens) unterscheidet, was aufgrund der Durchlässigkeit⁴ der Universität Kassel zu vermuten ist.

Tabelle 1: Verteilung Hochschulzugangsberechtigung (Anzahl und Anteil) am FB 05

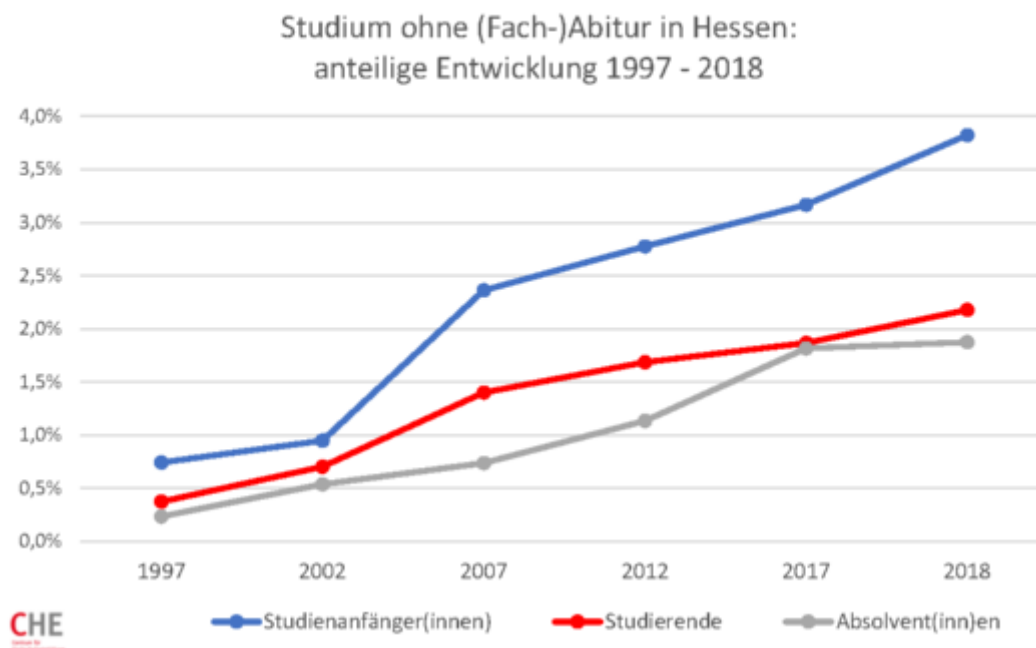
	WS 2018/19	WS 2019/20
Allgemeine Hochschulreife	280 (53.8%)	249 (58.9%)
Fachgebundene Hochschulreife	26 (5%)	8 (1.9%)
Fachhochschulreife	214 (41.2%)	166 (39.2%)
Gesamt (N)	520	423

Quelle: Studierendenstatistik der Universität Kassel (Akademis).

Zum Studium in Hessen werden nach § 63 des Hessischen Hochschulgesetzes (HHG) neben allgemeiner Hochschulreife (Abitur), fachgebundener Hochschulreife (Fachabitur) und Fachhochschulreife auch Vorbildungsnachweise wie die Meisterprüfung und sonstige, der Meisterprüfung vergleichbare Abschlüsse der beruflichen Aufstiegsfortbildung nach § 54 Abs. 2 Satz 1 Nr. 4 des HHG anerkannt. Welche Abschlüsse als „sonstige Studierbefähigung“ gelten, regelt u. a. die „Verordnung über den Zugang beruflich Qualifizierter zu den Hochschulen im Lande Hessen“ vom 7.7.2010. Hessen hat im Jahr 2017 die Drei-Prozent-Marke beim Anteil der Studienanfänger*innen ohne schulische HZB überschritten und belegt laut CHE-Untersuchung (<http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/laender/hessen/>) diesbezüglich den sechsten Rang im Bundesländervergleich. Der Weg zu einer Öffnung der Hochschulen ist in den einzelnen Bundesländern recht unterschiedlich verlaufen, was in stark variierenden rechtlichen Regelungsmodellen zum Ausdruck kommt (Teichler & Wolter 2004).

⁴ Mit Durchlässigkeit ist gemeint, „Zugänge zu einem Bildungsbereich zu ermöglichen und Wechsel zwischen den Bildungsbereichen zu erleichtern, indem Bildungsangebote so gestaltet werden, dass Teilnahme und Prüfung möglich sind“ (Hemkes & Wilbers 2019: 11).

Abbildung 1: Entwicklung der Studienanfängerzahlen in Hessen (1997-2018) bei Studierenden ohne (Fach-)Abitur



**Quantitative Entwicklung beim Studium ohne (Fach-)Abitur
in Hessen 1997 – 2018**

	1997	2002	2007	2012	2017	2018
Studienanfänger(innen) ohne schulische HZB	158	268	683	1.084	1.422	1.717
Studierende ohne schulische HZB	562	1.154	2.116	3.627	4.851	5.712
Absolvent(inn)en ohne schulische HZB	48	89	164	362	743	783

Quelle: <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/laender/hessen/>

Der Zuwachs an – die HZB betreffend – nicht-traditionellen Studierenden⁵ in Hessen könnte ein Effekt der Einführung einer Vorabquote von einem Prozent der Studienplätze für beruf-

⁵ Die Bezeichnung „nicht-traditionelle Studierende“ bezieht sich an dieser Stelle – wie im Satz auch formuliert – auf die HZB. Insgesamt werden in der Forschungsliteratur (z. B. Alheit et al. 2008; Brändle & Lengfeld 2015; Dahm & Kerst 2016; Teichler & Wolter 2004; Tieben & Knauf 2019) unter „nicht-traditionell“ recht unterschiedliche Aspekte gefasst, wie die Tatsache, nicht in Vollzeit zu studieren oder spät im Lebensverlauf ein Studium

lich Qualifizierte in Studiengängen sein, die mit einer staatlichen Prüfung abschließen. Er könnte aber auch eine Folge des Modellversuchs sein, junge Menschen mit abgeschlossener Berufsausbildung – aber ohne Berufserfahrung und Abitur – ein Studium an hessischen Hochschulen zu ermöglichen.

Die Aspekte der Durchlässigkeit des tertiären Bildungsbereichs und die Zahl nicht-traditioneller Studierender an deutschen Hochschulen finden an dieser Stelle Erwähnung, weil im Hinblick auf den Studienerfolg und die Studienabbruchswahrscheinlichkeit die Art des Hochschulzugangs eine zentrale Rolle spielt (Brändle & Lengfeld 2015; Isleib & Woisch 2018; Wolter et al. 2017). Für den innerhessischen Vergleich wären somit Informationen darüber von Bedeutung, ob der Anteil nicht-traditioneller Studierender in den entsprechenden Fächern (hier Geschichte, Politikwissenschaft, Soziologie und Sportwissenschaften) an den Universitäten in Darmstadt, Frankfurt, Gießen, Kassel und Marburg ähnlich hoch ausfällt, um in der Folge Studienverlaufs- und Studienerfolgskennziffern besser vergleichen zu können.

Während der Zuwachs an Studienanfänger*innen politisch gewollt und in Deutschland ein wesentliches Motiv bei der Umsetzung der Bologna-Reform darstellt, werden die beim Zugang zur Hochschule bestehenden ungleich verteilten Bildungschancen zwischen verschiedenen sozialen Herkunftsgruppen (Lörz 2017: 331) und die parallel ebenfalls leicht steigenden Studienabbruchquoten als zu hoch wahrgenommen (z. B. Heublein & Wolter 2011; Krempkow 2008). Sie schwanken zwischen der Art der Hochschule, dem Studiengang, dem angestrebten Abschluss sowie in Bezug auf bestimmte Studierendengruppen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Da eine Exmatrikulation meist durch eine Vielzahl unterschiedlicher Gründe bzw. ein Motivbündel hervorgerufen wird, modellieren und analysieren neuere Untersuchungen den Studienabbruch als multikausales, prozessuales Geschehen, das in einen längerfristigen Bildungs- und Sozialisationsprozess eingebunden ist (z. B. Blüthmann et al. 2011; Ebert & Heublein 2017; Heublein et al. 2003). Wie die nachfolgenden Kapitel zeigen werden, lassen sich die Abbruchgründe nach Eingangsvoraussetzungen, Studienbedingungen und sonstigen Kontextbedingungen unterscheiden (Blüthmann et al. 2011), wobei die am häufigsten von Studierenden genannten bzw. statistisch relevanten Gründe für

aufgenommen zu haben. Studierende können somit in Bezug auf einen Aspekt traditionell sein, in Bezug auf einen anderen nicht-traditionell.

einen (potenziellen) Dropout in die Bereiche individuelle Leistungsprobleme, mangelnde Studienmotivation und fehlendes Fachinteresse fallen (Blüthmann et al. 2011; Ebert & Heublein 2017; Heublein & Wolter 2011). Sie sind damit nur bedingt durch strukturelle und organisatorische Verbesserungen, Steigerungen der Lehrqualität oder bestimmte Fördermaßnahmen der Hochschulen zu beseitigen. Aus Perspektive der Bildungseinrichtungen sind jedoch bei der Studienverlaufsforschung diejenigen Abbruchgründe von Interesse, die von der Institution selbst beeinflusst werden können.

Weil Studienabbrüche aus gesamtgesellschaftlicher und insbesondere volkswirtschaftlicher Perspektive seit jeher als „finanzielles Fehlinvestment“ (Bornkessel 2018: 14), als „Anzeichen einer Fehlallokation beim Hochschulzugang“ (Heublein & Wolter 2011: 215) und als Indikator für die mangelnde Effizienz des tertiären Bildungssystems betrachtet werden (Heinrich 2008), sollten strukturelle Veränderungen – wie die Verkürzung der Studiendauer bis zum ersten Abschluss (Bachelor) sowie eine stärkere Strukturierung bzw. Modularisierung des Studiums – zur Senkung der Studienabbruchzahlen beitragen (van Buer 2011). „Die Frage, in welchem Umfang eine hohe Abbruchquote (...) eher auf Faktoren zurückzuführen ist, die von einer einzelnen Hochschule institutionell kaum zu beeinflussen sind (z. B. auf Defizite in der öffentlichen Studienförderung, auf eine hohe Erwerbsbelastung von Studierenden oder ungünstige Berufsaussichten), wird dabei meist geflissentlich ignoriert“ (Heublein & Wolter 2011: 215).

Vor dem Hintergrund eines sich abzeichnenden demographischen Wandels wurden Studienabbrüche in den vergangenen Jahren außerdem immer wieder in Bezug auf die arbeitsmarktpolitische Zielsetzung der Erhöhung des Fachkräfteanteils mit Hochschulabschluss kritisch thematisiert (Die Bundesregierung 2018; IHK 2019). Auf Anregung bedeutsamer hochschulpolitischer Akteur*innen (z. B. WR 2012) hat sich deshalb eine leistungsorientierte, indikatorbasierte Mittelvergabe im Hochschulbereich etabliert, in deren Kontext die Studien Erfolgsquote und – als Komplementärwert hierzu – die Studienabbruchquote als zentrale Leistungsindikatoren fungieren. Beide Indikatoren fließen zudem in die (Re-)Akkreditierung von Studiengängen ein und werden als Evaluationskriterien beim Qualitätsmonitoring auf der Ebene von Fakultäten, Hochschulen und Bundesländern herangezogen (z. B. Klein & Stocké 2016). Dieses Vorgehen impliziert eine Sichtweise, die den Studienabbruch bzw. eine niedrige Studienabschlussquote nicht als „positive Selektion der Studierenden nach Leis-

tungsaspekten“ (Schröder-Gronostey 2003: 159) begreift, sondern als Versagen der Bildungseinrichtung.

Da die Verwendung dieser Indikatoren als Steuerungsinstrumente im Hochschulsystem jedoch nur dann zielführend und gerechtfertigt ist, wenn sie theoretisch klar definiert sowie valide operationalisiert ist und die erforderlichen Daten „sauber“ erhoben worden sind, werden wir im vorliegenden Bericht relativ umfänglich auf derartige methodische Probleme und daraus resultierende Schwierigkeiten (z. B. bezüglich der Vergleichbarkeit der Daten/Indikatoren über Fächer, Hochschulen oder Bundesländer hinweg) eingehen. Zugleich wird deutlich werden, dass die unterschiedlichen, partiell konfligierenden Funktionen der Hochschule, namentlich die Selektions-, Qualifikations-, Forschungs- und Enkulturationsfunktion, nicht immer gleichermaßen gut erfüllt werden (können).

2. Studienerfolg und Studienabbruch definieren und operationalisieren

Die bestehende Vielfalt theoretischer Konzepte von Studienerfolg und die damit einhergehenden hochschulpolitischen sowie die Hochschulsteuerung betreffenden Implikationen müssen reflektiert werden, bevor entsprechende Studienerfolgsindikatoren entwickelt und Daten erhoben werden. So kann unter Studienerfolg aus eher formal-institutioneller Perspektive generell die Erlangung eines Studienabschlusses verstanden werden, oder – in „spezifischeren“ Definitionen, die auch kombiniert werden – die Beendigung des ursprünglich begonnenen Studiums ohne Unterbrechungen und/oder ohne Fachwechsel, die Absolvierung eines Studiums in der Regelstudienzeit, die Erzielung einer sehr guten oder guten Note im Abschlusszeugnis, oder die erfolgreiche Verwertung eines Studienabschlusses auf dem Arbeitsmarkt (z. B. Bornkessel 2018; Hüther & Krücken 2016; Rost 2012). Zulassungsbeschränkungen wie der Numerus Clausus (NC), Eignungstests, schriftliche Bewerbungen und Vorstellungsgespräche sowie Studiengebühren können aus Sicht der Hochschulen eine positiv selektierende Wirkung haben und tragen so ggf. zu einer geringeren Zahl an leistungs- bzw. motivationsbedingten Studienabbrüchen bei. Aus subjektorientierter Sicht lässt sich Studienerfolg jedoch auch als hohes Maß an Studienzufriedenheit, Erreichen spezifischer Fachkompetenzen, Aneignung fachübergreifender Fähigkeiten und Schlüsselqualifikationen, akademischer und sozialer Integration in den Hochschulkontext etc. begreifen. Das formal-institutionelle und das subjektive Studienerfolgsverständnis können übereinstimmen, denkbar ist aber ebenfalls, dass die vermeintlich objektiven Randbedingungen (statistischer Erklä-

rungen) wie gute Noten oder ideale Studienbedingungen in der subjektiven Deutung und Situationsdefinition (Logik der Situation) nicht zu einem (erwartungsgemäß) zügigen Studienabschluss führen, sondern durch die parallel hierzu verlaufende, positiv erlebte Persönlichkeitsentwicklung o. ä. das Studium zeitlich ausgedehnt wird (vgl. Bornkessel 2018). Die besondere handlungstheoretische Relevanz der Wahrnehmung von Randbedingungen (Kroneberg 2011), die sogenannte Frame-Selection, lässt sich somit auch für diesen soziologischen Gegenstand konstatieren.

Als Gegenspieler des Studienerfolgs wird in der Literatur der Studienabbruch begriffen, der beinahe noch häufiger im Mittelpunkt sowohl des Forschungsinteresses als auch der Hochschulsteuerung steht. „Dies führt zu der Hypothese, die empirisch nachweisbaren Ursache-Wirkungsketten für Studienabbruch entsprächen quasi spiegelbildlich denjenigen für Studienerfolg“ (van Buer 2011: 472). Die Gültigkeit dieses Umkehrschlusses wird allerdings nicht nur von uns angezweifelt, sondern auch andere Autor*innen begreifen den Studienabbruch als ein eigenständiges Konstrukt (vgl. z. B. Blüthmann et al. 2008; Heublein & Wolter 2011; van Buer 2011). Studienabbrüche methodisch zufriedenstellend zu erfassen, gestaltet sich schwierig und stellt die einzelnen Hochschulen ebenso wie die institutionalisierte Hochschulforschung vor eine große Herausforderung. Häufig kann nur schwer zwischen tatsächlichen Studienabbrüchen, Hochschul- oder Fachwechsellern sowie einem längeren Pausieren mit anschließender Wiederaufnahme des Studiums unterschieden werden. Aus Perspektive der Hochschulsteuerung sind diese Fälle jedoch sehr unterschiedlich zu bewerten. Angesichts des im Bologna-Prozess explizit formulierten Ziels der Steigerung der Studierendenmobilität müsste der Hochschulwechsel eigentlich als positiver Evaluationsindikator angesehen werden. Da der Wechsel aber meist als Abbruch in die Statistik einfließt, obwohl es sich faktisch um Schwund handelt, wird er zu Ungunsten der „abgebenden“ Hochschule“ interpretiert. Für angemessen differenzierte Analysen wären Individualdaten erforderlich, anhand derer sich die Studienverläufe von Studierenden lückenlos abbilden ließen. Mit der jüngsten Novellierung des Hochschulstatistikgesetzes im Jahr 2016 ist die Einführung einer amtlichen bundesweiten Studienverlaufstatistik beschlossen worden (Butz 2017), aus der Studienabbruchquoten abgeleitet werden können. „Allerdings muss die Einführung und Entwicklung einer solchen Studienverlaufstatistik mit Blick auf die Berechnung von Studienabbruchquoten als ein längerfristiger Prozess gesehen werden, zu dem nicht nur die Schaffung der entsprechenden technischen, organisatorischen und analytischen Voraussetzungen gehört,

sondern auch das Erfassen der Studienverläufe von Studierendekohorten über mehrere Jahre“ (Heublein & Schmelzer 2018: 1). Bis diese Verlaufsdaten vorliegen, wird also einige Zeit verstreichen und die Forschung weiterhin auf die bisherigen komplexen statistischen Schätzverfahren angewiesen sein und/oder mit Auskünften der Studierenden hinsichtlich ihrer Studienabbruchneigung operieren.

In der Erwachsenenkohorte des Nationalen Bildungspanels (NEPS) oder dem Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) werden retrospektive Lebensverlaufsdaten erfasst und genutzt, um die Studienabbruchquote zu bestimmen. Von den in diesen Surveys befragten Geburtskohorten der 1940er bis 1980er Jahre berichten nur 14 bis 15 Prozent der jemals immatrikulierten Personen, das Hochschulsystem endgültig ohne Abschluss verlassen zu haben (Tieben 2016; Schnepf 2017). Diese Quote ist vergleichsweise niedrig, was sich eventuell damit erklären lässt, dass es sich um ältere und somit die Bildungsherkunft und den Hochschulzugang betreffend homogenere Jahrgänge handelt. Eventuell ist aber auch sozial erwünschtes Antwortverhalten und somit ein Methodenartefakt für diese Quote verantwortlich. Andererseits berücksichtigen retrospektive Lebensverlaufsdaten jedoch Studienunterbrechungen adäquater als andere Berechnungs- und Schätzverfahren von Abbruchquoten.

Bei der Frage nach der Abbruchneigung (z. B. im Nationalen Bildungspanel (NEPS) in der Starkohorte 5 oder im Studierendensurvey des DZHW) handelt es sich um eine andere häufig verwendete, eher indirekte Operationalisierung des Studienabbruchs. Sie gilt zudem als Maß für die Studienzufriedenheit und wird manchmal vor dem Hintergrund der Annahme einer institutionellen Steuerbarkeit von Studienerfolg und -misserfolg von Hochschulen als eine Art Frühwarnsignal genutzt (van Buer 2011; Werner 2008). Empirisch betrachtet stellen Abbruchintentionen einen guten Prädiktor für einen tatsächlichen Studienabbruch dar (Gold 1988). Da die Antworten auf die Frage zum Grad der Abbruchneigung zu extrem rechtsschiefen Verteilungen führen, sind lineare Modellierungen dieser Variable unangemessen (Klein et al. 2019).

Zur Berechnung der „echten“ Studienabbruchquoten werden derzeit zwei elaborierte Verfahren eingesetzt, die sich in der grundsätzlichen Methodik, der Definition der Analysegrundgesamtheit und der Bezugsbasis der Berechnung unterscheiden. Sie werden in der Folge kurz erläutert. Als drittes Maß gehen wir auf die Studienabschlussquote ein, die eben-

falls auf den Daten der amtlichen Statistik basiert und von der HMWK-AG „Studienerfolg“ entwickelt wurde. Sie dient als Grundlage des Berichtswesens an der Universität Kassel.

2.1 Definition und Berechnungsweise des Studienabbruchs durch das DZHW

Im Rahmen der Studienabbruchforschung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) werden Studienabbrecher*innen definiert als „ [...] ehemalige Studierende, die zwar durch Immatrikulation ein Erststudium an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, dann aber das Hochschulsystem endgültig ohne (erstes) Abschlussexamen verlassen“ (Heublein et al. 2017: 273). Folglich handelt es sich bei Personen, die ihr Studium aussetzen und zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufnehmen, nicht um Studienabbrecher*innen. Es liegt auch dann kein Studienabbruch vor, wenn Studierende ihr Studienfach wechseln oder ihr Studium an einer anderen Hochschule fortsetzen. Ebenso zählen Studierende nicht als Studienabbrecher*innen, wenn sie nach einem abgeschlossenen Erststudium ein begonnenes Zweitstudium in Form von Aufbau-, Zusatz- oder Ergänzungsstudium beenden.

Die Studienabbruchquote wird seit den 1990er Jahren mit einem am DZHW entwickelten Kohortenvergleichsverfahren berechnet, bei dem ein Absolventenjahrgang mit allen relevanten Studienanfängerjahrgängen ins Verhältnis gesetzt wird. Hierbei wird zunächst für einen Absolventenjahrgang, der alle Absolvent*innen von Bachelor-, Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengängen enthält, ein korrespondierender Studienanfängerjahrgang auf Basis der Semesterzahlen rekonstruiert. Da die Absolvent*innen eines Jahrganges nicht alle zum selben Jahr begonnen und unterschiedlich viel Studienzeit benötigt haben, müssen alle relevanten Studienanfängerjahrgänge bei der Berechnung berücksichtigt werden. Verschiedene Merkmale der Studienanfängerkohorten, wie das Jahr der Einschreibung und die Fächerstruktur, gehen dabei gewichtet mit dem Anteil der Absolvent*innen in die Berechnung ein. Anschließend folgen Korrekturen hinsichtlich der Größe der Studienanfängerkohorten und des Absolventenjahrgangs. Eine weitere Gewichtung der Absolventenzahlen berücksichtigt Veränderungen in den durchschnittlichen Studienzeiten der betrachteten Anfängerjahrgänge. Als ein letzter Korrekturfaktor wird zusätzlich das Wechselverhalten der Studierenden auf Basis der Absolventenbefragungen des DZHW einbezogen. Die Studienabbruchquote ergibt sich letztlich aus der Differenz des Quotienten der korrigierten Anzahl der Absol-

vent*innen und der korrigierten Größe der korrespondierenden Studienanfängerkohorte vom Wert 1 (für eine detaillierte Beschreibung vgl. Heublein et al. 2012).

2.2 Definition und Berechnungsweise des Studienabbruchs durch das Statistische Bundesamt

Ein weiteres Verfahren zur Schätzung der Studienabbruchquote ist ein Berechnungsverfahren der Studienerfolgsquote als Kehrwert der Studienabbruchquote des Statistischen Bundesamts (Statistisches Bundesamt 2014). Die Erfolgsquote berechnet sich unter Einbeziehung des Merkmals „Jahr der Ersteinschreibung“ auf Basis der Angaben der Prüfungs- und Studierendenstatistik aus einem Summenvergleich der Studienanfänger*innen und Absolvent*innen. Die Grundgesamtheit bezieht sich dabei auf alle Studierenden, Studienanfänger*innen bzw. Absolvent*innen in einem Erststudium (ohne Masterabschluss) aller Fächer- und Prüfungsgruppen sowie aller Hochschulen. Studierende, die keinen Abschluss anstreben oder an einer ausländischen Hochschule immatrikuliert sind und nur im Rahmen eines Gastaufenthaltes an einer deutschen Hochschule studieren, werden aus der Berechnung ausgeschlossen. Um zudem Studienfach- und Hochschulwechsel korrekt in die Berechnung einzubeziehen, wird das Wechselverhalten der Studierenden erfasst. Dies erfolgt über eine Identifikationsvariable, die aus zeitunveränderlichen Merkmalen der Studierenden gebildet wird. Mit dieser Variablen werden zum Berechnungszeitpunkt bei etwa 80 Prozent der Studierenden Hochschulort, Studienfach und angestrebter Abschluss zu Studienbeginn abgeglichen. Die beobachteten Unterschiede geben Aufschluss über das Wechselverhalten der Studierenden. Da zum Untersuchungszeitpunkt nicht alle Studierenden der Anfängerkohorten ihr Studium abgeschlossen haben, wird für diese Gruppe die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Abschlusses modelliert.

2.3 Berechnungsweise der Studienabschlussquoten an hessischen Hochschulen laut HMWK-AG Studienerfolg

Das hessische Ministerium für Wissenschaft und Forschung (HMWK) berechnet anstelle einer Studienerfolgsquote bzw. einer Studienabbruchquote eine Studienabschlussquote. Bei dem entsprechenden Berechnungsverfahren werden keine personenbezogenen Daten, sondern Prüfungsstatistiken und Studierendenstatistiken basierend auf Daten der amtlichen Statistik genutzt. In die Berechnung fließen nur Studierende bzw. Absolvent*innen ein, die

sich im Erststudium befinden sowie Studierende der Masterstudiengänge. Das Besondere am Berechnungsverfahren des HMWK ist, dass die Zahl der Studierenden im dritten Bachelor- bzw. im zweiten Mastersemester und nicht im ersten Fachsemester als Bezugsgröße verwendet wird, mit der der Anteil an Absolvent*innen in Relation gesetzt wird. Auf diese Weise werden vor allem diejenigen Studierenden bei der Berechnung der Quote berücksichtigt, die auch wirklich einen Abschluss in dem entsprechenden Studiengang anstreben, da gerade zu Beginn des Studiums viele Studierende den Studiengang wechseln oder das Studium abbrechen. Außerdem werden immer beginnend mit dem Sommersemester jeweils drei Jahre zusammengefasst, z. B. Sommersemester 2016 bis Wintersemester 2018/2019.

Die Studienabschlussquote berechnet sich nun für jedes Studienjahr bezogen auf das Jahr des dritten Fachsemesters als Quotient aus der Anzahl der Absolvent*innen, die in diesem Jahr im dritten Fachsemester waren und der Anzahl der Studierenden im dritten Fachsemester. Unterschieden werden hierbei zwei Quoten: Eine Quote für Studierende, die in der Regelstudienzeit plus zwei Semester („RSZ + 2“) ihren Abschluss erreicht haben, und eine weitere Quote, die alle Studierenden einbezieht, die unabhängig von der benötigten Semesteranzahl ihren Abschluss erreicht haben („Quote alle“).

3. Studienabbruch erklären: theoretische Zugänge und empirische Befunde

Die Studienabbruchquote in den Bachelorstudiengängen lag im Jahr 2016 bei durchschnittlich 28 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 163). Etwa die Hälfte dieser Studienabbrüche erfolgte innerhalb der ersten zwei Semester (Heublein et al. 2017). In den Masterstudiengängen fiel die Quote mit 19 Prozent deutlich niedriger aus als in den Bachelorstudiengängen. Sie wird aber dennoch als zu hoch empfunden und ist zudem seit dem letzten Berichtsjahr gestiegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 163). Da Bachelorabsolvent*innen mit schwachen akademischen Leistungen seltener ein weiterführendes Masterstudium beginnen (Neugebauer et al. 2016) und darüber hinaus etliche Masterstudiengänge mit NC oder anderen, an Leistung geknüpften Zulassungsbeschränkungen belegt sind, ist von einer Positivselektion auszugehen, die das Abbruchrisiko senkt. Empirisch belastbare Befunde hinsichtlich der Abbruchursachen in Masterstudiengängen liegen kaum vor (Klein et al. 2019). Eine mögliche Erklärung für die unerwartet vielen Abbrüche im Masterstudium mag darin bestehen, dass ein beträchtlicher Anteil der Studierenden das Studium

zur Überbrückung nutzt, bis eine passende Stelle auf dem Arbeitsmarkt gefunden wurde, für die ein Bachelorabschluss ausreichend ist (vgl. Heublein & Wolter 2011: 221).

Bei frühen Studienausstiegen – sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium – kann die Abbruchsentscheidung von den Betroffenen „als selbstbewusste Optimierung von persönlichen Ausbildungs- sowie Identitätsentwicklungsprozessen verstanden werden (Petzold-Rudolph 2018: 55), späte Abbrüche stellen hingegen oftmals eine mehr oder weniger erzwungene Entscheidung dar (z. B. als Folge von Leistungsversagen) und werden häufig(er) als Fehlinvestition von Lebenszeit empfunden. Betroffene erleben den Studienabbruch dann vermehrt als persönliches Scheitern innerhalb ihres Bildungsprozesses bzw. als eine persönliche Niederlage und ein einschneidendes Ereignis (z. B. Koch 2003).

Theorien zur Erklärung des Studienabbruchs sind trotz des regen akademischen und politischen Interesses an dieser Thematik nicht sehr zahlreich. Isleib und Woisch (2018) unterscheiden sozial-integrative, kosten-nutzen-orientierte (ökonomische), psychologische und habituelle Ansätze (vgl. auch Sarcletti & Müller 2011). Zur ersten Kategorie zählend und bis heute prägend ist Tintos prozessorientiertes Integrationsmodell (Tinto 1975, 1987), das den Studienabbruch in erster Linie (und damit kausalanalytisch) als Ergebnis einer nicht erfolgten akademischen (Anpassung an vorgegebene Leistungsstandards und positiv erlebte kognitive Entwicklung) und sozialen (Herstellung enger Kontakte zu Lehrenden⁶ und Mitstudierenden) Integration konzipiert. Umgekehrt steigert die erfolgreiche Integration in das akademische System die Selbstverpflichtung der Studierenden, das Studium erfolgreich abzuschließen (Tinto 1975: 104 ff.). Verschiedene Studien konnten die von Tinto (1975, 1987) angenommenen Zusammenhänge zwischen dem Studienabbruchrisiko und Indikatoren der akademischen und sozialen Integration sowie die positive Korrelation aller Integrationsdimensionen untereinander empirisch belegen (Davidson & Wilson 2013; Gesk 2001; Klein 2018; Klein et al. 2019; Pascarella & Terenzi 2005; Robbins et al. 2004). Der akademischen Integration kommt dabei im Vergleich zur sozialen Integration eine höhere Bedeutung für den erfolgreichen Studienabschluss zu. Jüngste Analysen auf Basis von NEPS-Daten ergeben zudem Hinweise auf eine asymmetrische Wechselwirkung zwischen akademischer und sozialer Integra-

⁶ In seinen frühen Arbeiten betrachtete Tinto die Interaktion mit den Fakultätsangehörigen als Indikator für soziale Integration (Tinto 1975), später klassifizierte er diese Interaktion als Maß für die akademische Integration (1993).

tion: Studierende profitieren offenbar nur dann von Kontakten zu Dozierenden, wenn ihre akademische Integration einen minimalen Schwellenwert übersteigt (Klein 2018). Mit der akademischen Integration sinkt die Abbruchintention dagegen unabhängig von der sozialen Integration.

In der Tradition Tintos stehen weitere Modelle, wie das „Student Attrition Model“ von Bean (1983), das stark auf die intellektuelle Entwicklung im Studienverlauf und die Studienzufriedenheit als Erklärungsfaktoren fokussiert, oder das Modell von Meyer, Diem, Droz und Galley (1999), das die Haltung zum Studium und die Studieninhalte als zentral erachtet und im Umkehrschluss Aktivitäten ohne direkten Bezug zum Studium als hinderlich und abbruchfördernd identifiziert. Braxton, Milem und Sullivan (2000) unterstreichen in ihrem Ansatz die Rolle der sozialen Integration, die auf institutioneller Seite durch moderne Formen der Lehrstoffvermittlung, Diskussionen und Gruppenarbeit erzielt werden könne.

Andere, dem Paradigma des methodologischen Individualismus verpflichtete Ansätze, rekurrieren auf die in der empirischen Bildungsforschung prominente Rational-Choice-Theorie und begreifen Studienabbruch als das Ergebnis einer Abwägung von Kosten, Nutzen und subjektiv wahrgenommenen Studienerfolgswahrscheinlichkeiten. Hierbei fallen für Studienabbrecher*innen sowohl Opportunitätskosten durch das in der Studienzeit nicht generierte Arbeitsmarkteinkommen an als auch direkte finanzielle Kosten (Becker & Hecken 2007; Hadjar & Becker 2004; Lörz et al. 2015). Der Unterschied soziologischer gegenüber ökonomischen Handlungstheorien (z.B. Becker 1964) besteht darin, dass die Einschätzungen von Kosten, Nutzen und Erfolgswahrscheinlichkeiten grundsätzlich in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen modelliert werden (Schindler 2014). Studien, die das individuelle Nutzenhandeln der Studierenden und deren Abwägungsprozesse untersuchen, sind allerdings rar (Petzold-Rudolph 2018).

An Bourdieu angelehnte habituelle Ansätze erklären die Studienabbruchgefährdung aus einer fehlenden Passung zwischen dem herkunftsspezifischen Habitus einiger Studierender und dem an der Hochschule praktizierten akademischen Habitus (Thomas 2002). Insbesondere die höheren Abbruchquoten bei den sogenannten First-Generation-Students und damit Studierenden aus bildungsfernen Haushalten können mit dieser Theorie . Für die meisten theoretischen Ansätze wie auch für die Realität, die sie erklären sollen, gilt, dass sich ein Studienabbruch nur selten auf einen Grund oder ein Einzelereignis zurückführen lässt, son-

dern es sich a) um ein multikausales Phänomen und b) i. d. R. um einen Prozess handelt. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, sowohl nach den Aspekten zu fragen, die (in Kombination) den Studienabbruch in der subjektiven Wahrnehmung der Betroffenen begünstigt haben, als auch nach den wirklich ausschlaggebenden Gründen (Pohlenz & Tinsler 2004). Das aktuell vom DZHW verwendete Modell zur Erklärung von Studienabbrüchen berücksichtigt individuelle Studienvoraussetzungen und Fähigkeiten, psychologische Aspekte, institutionelle Arrangements der Hochschule sowie die spezifische Lehrkultur des Studienfaches (Heublein et al. 2017). Deutlich zu selten wird allerdings das Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Faktoren analysiert.

Die Systematisierungen der Einflussgrößen auf den Studienabbruch in der Hochschulforschung differieren leicht, so ist z. B. von inneren und äußeren Einflussfaktoren die Rede (Heublein et al. 2017). Zu den inneren Faktoren zählen solche Einflussgrößen, die vorrangig durch (zugeschriebene und erworbene) individuelle Merkmale, Einstellungen und Verhaltensweisen der Studierenden bestimmt werden. Als äußere Einflussfaktoren werden hingegen die Studien- und Lebensbedingungen sowie mögliche Ausbildungsalternativen angeführt. Sie wirken von der Umwelt auf die Studierenden ein und beeinflussen somit direkt oder indirekt deren Verhalten. Die Trennung in innere und äußere Faktoren ist in Bezug auf manche Aspekte etwas artifiziell und verläuft in der Praxis nicht überschneidungsfrei. Hinzu kommt, dass einige Faktoren empirisch leichter zu erfassen sind, bei anderen Faktoren (z. B. bei der Studienmotivation) handelt es sich jedoch um komplexe theoretische Konstrukte, die zudem je nach Untersuchung sehr unterschiedlich operationalisiert werden, was die Vergleichbarkeit von Forschungsergebnissen erschwert.

3.1 Individuelle/interne Faktoren als Abbruchgründe

Zu den individuellen Komponenten, die eine vorzeitige Beendigung des Studiums herbeiführen können, rechnet Blüthmann (2012: 27) verschiedene *Eingangsvoraussetzungen* wie soziodemographische Merkmale (soziale Herkunft, Geschlecht, Migrationshintergrund etc.), die Art der HZB, die Schulabschlussnote, Studienwahlmotive und die Informiertheit zu Beginn des Studiums.

Die meisten Forschungsergebnisse bzgl. der Relevanz der *sozialen Herkunft* für den Studienabbruch in Deutschland deuten darauf hin, dass Studierende mit formal weniger gut gebilde-

ten Eltern ein erhöhtes Abbruchrisiko aufweisen und sich die soziale Herkunft somit selbst in dieser späten Phase des stark selektiven Bildungsprozesses noch auswirkt (Müller & Schneider 2013). Heublein et al. (2018) bestätigen diesen Befund mit aktuellen Daten des DZHW und verweisen darauf, dass insbesondere die Frage bedeutsam ist, ob die Eltern über Hochschulbildung verfügen. Mehr als die Hälfte (56 Prozent) der Studienabbrecher*innen in ihrer Untersuchung stammt aus einem Elternhaus, in dem weder Mutter noch Vater studiert haben (Heublein et al. 2018: 59). Studierende, deren Eltern über keinen Hochschulabschluss verfügen, beginnen ihr Studium mit schwächeren Schulleistungen und schätzen im Vergleich zu Studierenden aus Akademikerhaushalten, in denen beide Elternteile studiert haben, den eigenen erfolgreichen Studienabschluss als unwahrscheinlicher und die Studienkosten als höher ein (Heublein et al. 2018). Tieben (2016a, 2016b) kann mit NEPS-Daten zeigen, dass Studierende aus Akademikerfamilien außerdem nach dem ersten Studienabbruch deutlich häufiger erneut ein Studium beginnen als Studienabbrecher*innen aus Nicht-Akademikerhaushalten.

Die Datenlage zu *Migrationshintergrund* und Studienerfolg bzw. Studienabbruch hat sich erst in den letzten Jahren etwas verbessert, insgesamt existieren aber noch zu wenig Informationen, die z. B. nach ethnischer Zugehörigkeit differenzierte Analysen ermöglichen. Hinz und Thielemann (2013) kommen auf der Basis einer Studierendenbefragung an der Universität Konstanz zu dem Ergebnis, dass Studierende mit Migrationshintergrund ihre Studienleistungen zwar selbst schlechter einschätzen und mehr Probleme mit dem wissenschaftlichen Arbeiten äußern als Studierende ohne Migrationshintergrund, dass diese Unterschiede aber beinahe vollständig auf unterschiedliche Voraussetzungen bei den Abiturnoten zurückzuführen sind, die bei der autochthonen Studierendenpopulation besser ausfallen. Diesen Befund belegen auch bundesweite Untersuchungen: Studierende mit Migrationshintergrund verfügen seltener über sehr gute bis gute Noten bei ihrer HZB (Ebert & Heublein 2017: 36; Erdmann 2019; Lörz et al. 2012) und die HZB wird häufiger als bei der autochthonen Bevölkerung nicht über die allgemeine Hochschulreife erworben (DAAD 2011; Erdmann 2019). In der Folge weisen sie bundesweit größere Leistungsprobleme und schlechtere Noten im Studium auf als ihre Kommiliton*innen ohne Migrationshintergrund (Deuer & Wild 2018). Eventuell schätzen sie auch infolgedessen ihre Berufsaussichten nach dem Studium schlechter ein (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: Abb. F2).

Das *Geschlecht* als Einflussfaktor auf den Studienerfolg lenkt den Blick zunächst auf die unterschiedlichen Fächerprofile von Frauen und Männern. Männer sind in denjenigen Studiengängen stark überrepräsentiert, in denen die Abbruchquoten sehr hoch ausfallen, z. B. in den meisten MINT-Studienfächern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Geschlechterunterschiede beim Studienabbruch ergeben sich allerdings vorrangig in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie in den Ingenieurwissenschaften, wo männliche Studierende höhere Abbruchquoten als weibliche Studierende aufweisen, während z. B. in den Lehramtsstudiengängen und in der Medizin keine Geschlechterunterschiede auftreten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: Tab. F4-1A). Eine Untersuchung von Blüthmann (2012) zeigt, dass männliche Studierende deutlich unzufriedener mit ihrem Studium sind als weibliche Studierende. Möglicherweise manifestiert sich also in der größeren Unzufriedenheit ein Grund dafür, dass die Studienabbruchquoten der Männer über alle Hochschularten und viele Fächergruppen hinweg über denen der Frauen liegen (Heublein et al. 2012). Während die bisher gerichteten Befunde zu Geschlechterdisparitäten meist auf Daten des DZHW basieren, kommt Tieben (2016a, 2016b) unter Verwendung der NEPS-Daten sowie einer etwas anderen Operationalisierung des Studienabbruch zu dem Resultat, dass vor allem in den jüngsten Geburtskohorten ein sprunghafter Anstieg der Abbruchquoten des Erststudiums bei Männern zu verzeichnen ist.

Die *Art der Hochschulzugangsberechtigung* (HZB) hat insofern einen Einfluss auf das Studienabbruchrisiko⁷ als Studierende, die über eine Fachhochschulreife oder über eine berufliche Ausbildung ihre Zugangsberechtigung erworben haben, ein höheres Studienabbruchrisiko aufweisen als Studierende mit Abitur (Dahm & Kerst 2016; Heublein et al. 2010; Heublein et al. 2017; Müller & Schneider 2013; Tieben 2016a, 2016b; Wolter et al. 2017). Männliche und ältere Studierende sowie Teilzeitstudierende scheinen dabei in der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden über eine besonders geringere Abschlusswahrscheinlichkeit zu verfügen (Brändl & Lengfeld 2015: 459ff.), allerdings ist die Befundlage über alle Untersuchungen hinweg nicht einheitlich. Dahm und Kerst (2016) kommen zu dem Ergebnis, dass Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung vergleichbare Noten und einen ähnlichen Studienfortschritt wie traditionelle Studierende erzielen, sie erreichen lediglich

⁷ Um valide hochschulstatistische Auswertungen zu traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden durchführen zu können, ist die Forschung erneut auf die korrekte Erfassung der HZB durch die Hochschulen angewiesen.

seltener einen Hochschulabschluss. Gründe hierfür scheinen u. a. auf der Tatsache zu basieren, dass sie sich in Bezug auf Leistungs- und Fähigkeitskriterien sowie hinsichtlich der schulischen Profile von Studierenden mit einem anderen HZB unterscheiden (Brändle & Lengfeld 2015; Maaz et al. 2008; Schindler 2014). An dieser Stelle ist zu bedenken, dass die Schulwahl bzw. Schullaufbahn in Deutschland stark sozial selektiv erfolgt und aufgrund primärer und sekundärer Herkunftseffekte (Boudon 1974) Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern mit deutlich geringerer Wahrscheinlichkeit ein Gymnasium besuchen als Kinder aus bildungsnahe bzw. Akademikerhaushalten (Breen et al. 2012). Nicht-traditionelle Studierende, die ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung studieren, gehen häufiger einer Erwerbstätigkeit neben dem Studium nach, leben bereits öfter in einer festen Partnerschaft und/oder haben mehr Kinder als die übrigen Vergleichsgruppen (Wolter et al. 2015). Damit stellen sie auch aufgrund ihrer Lebensumstände eine besonders abbruchgefährdete Gruppe dar (Dahm et al. 2018).

Als weitere Eingangsvoraussetzung liefert die *Note der Hochschulzugangsberechtigung* (HZB) einen weiteren Erklärungsbeitrag. Die Durchschnittsnote der HZB wird stellvertretend für eine Vielzahl kognitiver und nicht-kognitiver Merkmalen verwendet, um damit den Einfluss auf Studienerfolg und Studienabbruch zu untersuchen. Zu diesen Merkmalen zählt vorwiegend das schulische Vorwissen der Studierenden bzw. deren allgemeine schulische Leistungsfähigkeit (Braun et al. 2014, Schiefele et al. 2003). Für andere Autor*innen fungiert die Note der HZB zusätzlich als Repräsentation der Allgemeinbildung (z. B. Reuther & Spoun 2009) oder der Intelligenz (Preckel & Frey 2005). Der signifikant starke Einfluss der Schulnoten auf den Studienverlauf wurde empirisch wiederholt bestätigt (Müller & Schneider 2013; Heublein et al. 2010; Schiefele et al. 2007). Insbesondere bei mathematisch-naturwissenschaftlichen Studienfächern liefern die vorherigen schulischen Leistungen im Vergleich zu anderen Einflussfaktoren den größten Erklärungsbeitrag für Studienerfolg und Studienabbruch (Heublein et al. 2010: 65). Doch auch für andere Fächer lassen sich zumindest mittelstarke Zusammenhänge zwischen der Note, der HZB und der Studienleistung nachweisen (Blömeke 2009; Trapmann et al. 2007; Wetzels 2007), so dass die durchschnittlichen voruniversitären Leistungen von Studienabbrecher*innen mehrheitlich schwächer ausfallen als die der Absolvent*innen (Heublein et al. 2017: 78).

Bisherige Ergebnisse belegen, dass das *Interesse der Studierenden am Studienfach* und somit die Frage, ob sie ihr Wunschfach studieren oder nicht, einen großen Erklärungsbeitrag in der Studienabbruchforschung leistet (Isphording & Wozny 2018). Weitere individuelle Eingangsvoraussetzungen, wie die *Informiertheit zu Studienbeginn* über Studieninhalte, -bedingungen, -anforderungen und -perspektiven, üben ebenfalls einen entscheidenden Einfluss auf die Abbruchneigung aus (Werner 2008; Schiefele & Jacob-Ebbingshaus 2006). Evidenzen dafür, dass Informationsdefizite das Studienabbruchrisiko erhöhen, weisen z. B. Brandstätter und Farthofer (2002) für die Universität Linz nach, indem sie im Umkehrschluss unter Kontrolle weiterer relevanter Prädiktoren für den Studienabbruch die Wirksamkeit der Teilnahme an Studienberatungsangeboten aufzeigen. Die Wahrnehmung derartiger Angebote erhöht ihrer Untersuchung zufolge die Studienzufriedenheit sowie die selbst eingeschätzte Stabilität der Studienwahl und verringert das Risiko eines Studienabbruchs deutlich. Hadjar und Becker (2004) zeigen mit Daten von Soziologiestudierenden der Universitäten Dresden und Bonn, dass sich potenzielle Studienabbrecher*innen deutlich hinsichtlich ihrer Informiertheit über das Studienfach von ihren Kommiliton*innen ohne Abbruchabsicht unterscheiden.

Einen weiteren individuellen Bedingungsfaktor repräsentiert das *Studier- und Lernverhalten* der Studierenden. Unter diesen Aspekt werden auch Probleme mit dem Zeitmanagement und Motivationsprobleme gefasst, die u. a. Einfluss auf die Leistungen haben und sich somit direkt oder indirekt negativ auf Studienzufriedenheit und Abbruchneigung auswirken (Blüthmann et al. 2011). Auf Basis der Daten der Exmatrikuliertenbefragung des DZHW (z.B. Heublein et al. 2017; Isleib & Heublein 2017; Heublein & Wolter 2011) zeichnen sich diesbezüglich zwei Hauptmotive für den Studienabbruch ab. Die meisten Studierenden scheitern an individuellen Leistungsproblemen, die z. B. durch fehlende fachliche Voraussetzungen verursacht werden. Für 30 Prozent aller Studienabbrecher*innen gaben zu hohe Leistungsanforderungen den entscheidenden Ausschlag für den Studienabbruch. An zweiter Stelle wurde die mangelnde *Studienmotivation* genannt, die z. B. aus einer fehlenden Identifikation mit dem Studienfach resultierte. Das theoretische Konstrukt der Studienmotivation wird in der Literatur sehr unterschiedlich definiert und operationalisiert. Nach Heublein et al. (2017) ist die Studienmotivation ein Produkt aus dem subjektiv zugeschriebenen Nutzen des Studiums, der Fachidentifikation und der sich aus dem Studium ergebenden Berufsperspektive. Bei etwa einem Fünftel der Studienabbrecher*innen ist die Motivation im Studienverlauf so

stark zurückgegangen, dass das Studium nicht fortgeführt wurde, wobei offenbar viele der betreffenden Studierenden ihr Studium mit falschen Erwartungen begonnen hatten (Heublein et al. 2017). Dieser Befund deckt sich mit anderen Untersuchungen, die ein nachlassendes Interesse am Studium zu Studienbeginn vor allem auf falsche Vorstellung bzgl. des Studienfachs zurückführen, im späteren Studienverlauf sind hingegen eher sinkende Nutzenerwartungen aufgrund der als ungünstig erachteten Berufsaussichten ein tragendes Motiv (Hadjar & Becker 2004).

In einem engen Zusammenhang mit der Studienmotivation steht die *akademische Integration*, für die es wiederum bedeutsam ist, wie viel Selbstbewusstsein und Gewissenhaftigkeit Studierende aufweisen, da diese beiden Persönlichkeitsmerkmale integrationsförderlich wirken (Schaeper 2020). Aber auch die an Leistungsmotivation anknüpfenden Zielorientierungstheorien bieten Erklärungspotenzial für Studienerfolg bzw. -misserfolg. *Zielorientierungen* werden als dauerhafte individuelle Präferenzen für bestimmte Arten von Zielen definiert (Elliot 2005: 66). Für die Lern- und Leistungszielorientierung konnten mehrfach Wirkungen auf Studienleistungen nachgewiesen werden (Richardson et al. 2012).

Schließlich sind die bereits im Kontext der HZB thematisierten Lebensbedingungen (Erwerbstätigkeit, familiäre Situation, Krankheit bzw. psychische Probleme) der Studierenden als individuelle Abbruchgründe zu nennen. In einer Untersuchung von Koch (2003) gab knapp die Hälfte der befragten Studierenden an, dass mangelnde zeitliche und finanzielle Ressourcen Grund für den Studienabbruch seien. Aktuell sind mehr als zwei Drittel der Studierenden in Deutschland erwerbstätig, wobei sie durchschnittlich rund 33 Stunden pro Woche in ihr Studium und ca. acht Stunden in eine Erwerbstätigkeit investieren (Middendorff et al. 2017a). Durchschnittswerte überdecken hierbei die Tatsache, dass bei einem gewissen Teil der Studierenden der Umfang von Erwerbstätigkeit notwendigerweise sehr hoch ausfällt und indirekt durch ihren familiären sozioökonomischen Hintergrund beeinflusst wird.

Mit einer Erwerbstätigkeit während des Studiums gehen oftmals zeitliche und organisatorische Belastungen einher, die sich negativ auf den Studienerfolg auswirken können (König 2018). Dies trifft insbesondere dann zu, wenn die Erwerbstätigkeit in keinem inhaltlichen Zusammenhang zum Studium steht (Krings et al. 2018) und/oder Zeiten für das Präsenz- und das Selbststudium verkürzt werden. Heublein et al. (2003) können datengestützt nachweisen, dass sich Erwerbstätigkeit ab einer wöchentlichen Arbeitszeit von 18 Stunden (und

mehr) negativ auf das Studium auswirkt und die Abbruchwahrscheinlichkeit erhöht. Dieses Ergebnis bestätigen auch Brandstätter und Farthofer (2003). Da in den meisten Fällen allerdings keine Daten für einen „echten“ Studienabbruch vorliegen, wird der Einfluss studentischer Erwerbstätigkeit auf die Abbruchneigung oder die Studienleistungen gemessen. Wenz und Yu (2010) finden in diesem Kontext einen schwachen negativen Effekt je geleisteter Arbeitsstunde auf den Punkte- bzw. Notendurchschnitt der Studierenden.

Familiäre Verpflichtungen wie die Betreuung von Kindern und *Krankheit* zählen zu weiteren Risikofaktoren für einen Studienabbruch. Während familiäre Gründe prozentual betrachtet eine eher untergeordnete Rolle spielen (Heublein et al. 2017), stellen Isserstedt et al. (2007) fest, dass der Anteil an Studierenden mit gesundheitlichen Problemen seit dem Jahr 2000 deutlich gestiegen ist. In der aktuellen Untersuchung von Heublein et al. (2017) gaben z. B. 11 Prozent der befragten Studierenden an baden-württembergischen Hochschulen an, dass für sie gesundheitliche Probleme der entscheidende Abbruchgrund gewesen seien (ebd.: 15). Nach Heublein et al. (2003) verfügen Studienabbrecher*innen über eine schlechtere psychische Konstitution. Ihnen fällt es schwerer, sich für das Lernen zu motivieren, sie haben mehr Konzentrationsschwierigkeiten und sind in einem geringeren Ausmaß in der Lage, sich selbst zu disziplinieren. Einige Studien fokussieren explizit auf den Einfluss bestimmter Persönlichkeitsmerkmale, Brandstätter et al. (2006) konnten z. B. für die Merkmale „Selbstkontrolle“, „Belastbarkeit“ und „Introversion“ einen Beitrag zur Aufklärung des Studienabbruchrisikos nachweisen.

3.2 Institutionelle/externe Faktoren als Abbruchgründe

Mit Blick auf die institutionellen Faktoren, die einen Studienabbruch begünstigen, wird in der Literatur meist zwischen *strukturellen Merkmalen* und *Prozessmerkmalen* unterschieden (z. B. Blüthmann 2014). Strukturelle Merkmale wirken prinzipiell für bestimmte Gruppen von Studierenden in gleicher oder ähnlicher Weise, wie die Hochschulart, der Hochschulstandort, das Fach, der Betreuungsschlüssel sowie die formale und inhaltliche Ausgestaltung von Studiengängen. Prozessmerkmale können hingegen von den Studierenden individuell abweichend eingeschätzt werden, wie die Betreuungs- und Lehrqualität oder das Studienklima.

Hinsichtlich der *strukturellen Merkmale* erweisen sich die *Art der Hochschule* sowie das Fach als wichtige abbruchrelevante Prädiktoren. Im Jahr 2016 lag an Universitäten die Studienab-

bruchquote mit 32 Prozent deutlich über der an Fachhochschulen mit 25 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Oftmals werden diese Unterschiede auf eine stärkere Strukturierung und mehr Praxisbezug der FH-Studiengänge zurückgeführt (Scarletti & Müller 2011: 242). Allerdings nehmen Studierende, die an einer Universität ihr Erststudium aufgenommen und dieses abgebrochen haben, häufiger erneut ein Studium auf als Studienabbrecher*innen von Fachhochschulen (Tieben 2016a, 2016b).

In Bezug auf die *Fächer und Fächergruppen* zeigt sich, dass im Fach Mathematik, gefolgt von Informatik, Physik und Chemie, die höchsten Abbruchquoten von bis zu 54 Prozent zu verzeichnen sind. In Psychologie und Architektur hingegen brechen am wenigsten Studierende (7 bzw. 8 Prozent) ihr Studium ab (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 163). Die Sozialwissenschaften wiederum rangieren mit 29 Prozent Studienabbrecher*innen im oberen Bereich der Studienabbruchquoten in der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Eine mögliche Erklärung ergibt sich aus dem bereits geschilderten Zusammenhang zwischen der Note der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) und dem Studienerfolg: In Fächern, in denen die Abbruchquoten besonders gering ausfallen, findet häufig eine positive Vorabselektion durch einen „harten NC“ statt, während der Zugang zu MINT-Studienfächern oder den Sozialwissenschaften selten beschränkt ist. In den MINT-Fächern scheitern zudem viele Studierende an den erforderlichen Mathematikleistungen (Dammann 2016).

Empirische Befunde verdeutlichen, dass *Prozessmerkmale* eng mit der Studienzufriedenheit korrelieren, welche sich wiederum auf die Studienabbruchneigung auswirkt. Schwaiger (2003) und Jurkowitsch (2006) identifizieren in diesem Kontext die von den Studierenden eingeschätzte *Lehrqualität* als einen wesentlichen Einflussfaktor. Eine kognitiv anregende Lernumgebung und auf konstruktivistischen Lerntheorien basierende Lehrformate wie problemorientiertes Lernen verstärken die akademische Integration nach Tinto (Schaeper 2020). Je heterogener die Studierendenschaft, desto wichtiger wird das Angebot, die Studierenden in ihrem individuellen Lernprozess zu begleiten.

Die *Qualität der Betreuung* durch die Lehrenden scheint – anders als die Einschätzung der Lehrqualität – insbesondere in der Studieneingangsphase einen entscheidenden Effekt auf die Studienzufriedenheit und damit indirekt auch auf die Abbruchwahrscheinlichkeit auszu-

üben (Voss 2007; Schwaiger 2003). Gleiches gilt für das wahrgenommene soziale Klima zwischen Kommiliton*innen sowie zwischen Studierenden und Lehrenden.

Bei einer Mehrebenenanalyse von Georg (2008), der individuelle und institutionelle Faktoren gleichzeitig betrachtet hat, zeigte sich, dass auf der Ebene der institutionellen Faktoren weder ein signifikanter Effekt der Beratungsqualität noch ein signifikanter Effekt der Transparenz des Studiengangs auftritt, sondern lediglich die als negativ empfundenen didaktische Lehrqualität in den Veranstaltungen einen relevanten Einfluss auf die Abbruchneigung der Studierenden ausübte. In einer Untersuchung des DZHW (Heublein et al. 2017) spielte für 61 Prozent der Studienabbrecher*innen mindestens ein Aspekt der abgefragten Studienbedingungen (Qualität der Lehre, Anforderungsgestaltung, Praxisbezug des Studiums, Aspekte der Studien- und Prüfungsorganisation etc.) bzw. die negative Bewertung desselben eine große Rolle bei dem Entschluss, die Hochschule ohne Abschluss zu verlassen. Lediglich 5 Prozent aller Studienabbrecher*innen nannten aber Defizite bei diesen Prozessmerkmalen des Studiums als tatsächlich ausschlaggebendes Abbruchmotiv. Ein zusätzlicher Gruppenvergleich zeigte, dass Absolvent*innen rückblickend die Studienbedingungen durchschnittlich besser bewerteten als die Gruppe der befragten Studienabbrecher*innen (Heublein et al. 2017).

4. Die besondere Bedeutung der Studieneingangsphase für den Studienverlauf

Die Studieneingangsphase ist aus unterschiedlichen Gründen ein besonders relevanter Studienabschnitt, dem sowohl seitens der Hochschulen als auch der Hochschulforschung zunehmend mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird (Key & Hill 2018). Zum einen findet in der Frühphase des Studiums bei vielen Studierenden eine generelle Überprüfung der Studienentscheidung statt (Kremer et al. 2018: 1), was bereits in der Vergangenheit zu einer hohen Zahl an Studienfachwechseln und -abbrüchen in den ersten beiden Semester führte. Seit der Modularisierung von Studiengängen im Zuge der Bologna-Reform ist jedoch eine stärkere Verknüpfung von Lernprozessen und Prüfungen bzw. Leistungspunkten gegeben. Die Studienanfänger*innen haben nun kaum Zeit, neue Lernstrategien und ein eigenes Zeitmanagement zu erproben sowie sich an das im Vergleich zur Schule höhere Leistungsniveau zu gewöhnen, sondern müssen sofort Anpassungsleistungen an das für sie neue System Hochschule erbringen (Fuge 2016). Gelingt es ihnen nicht, den vielfältigen neuen Anforderungen zeitnah gerecht zu werden, kommt es in vielen Fällen zur Verlängerung der Studiedauer oder zum Studienabbruch.

Durch die Öffnung der Hochschulen für neue, heterogene Zielgruppen sowie die daraus resultierende Zunahme des Anteils nicht-traditioneller Studierender verschärfen sich die Problemlagen in der Studieneingangsphase (1. bis 2. Semester) und die Herausforderungen für die Lehre steigen. Die BMBF-Förderinitiative „Qualitätspakt Lehre“ (QPL) gilt als hochschulpolitische Reaktion auf derartige Herausforderungen und wurde von vielen Hochschulen zur Finanzierung von Maßnahmen in der Studieneingangsphase genutzt, um die oft beklagte Leistungsschere der Neustudierenden möglichst passgenau zu schließen und den Übergang von der Schule in die Hochschule zu erleichtern (Bosse & Trautwein 2014). Diverse Hochschulen bzw. Studiengänge unterstützen z. B. die beruflich qualifizierten Studierenden beim Einstieg ins Studium, indem sie umfassende und zielgruppenspezifische Beratungs- und Unterstützungsangebote offerieren. In diesem Jahr laufen bundesweit die QPL-geförderten Programme aus. Die Bereitschaft und die finanziellen Möglichkeiten, die bestehenden Reformmaßnahmen im Bereich der Lehre mit Haushaltsmitteln fortzuführen, werden von Hochschule zu Hochschule sehr unterschiedlich ausfallen.

Die in der Diskussion befindlichen und in der Praxis unterschiedlich weit verbreiteten Maßnahmen zur zielgerichteten Neugestaltung der Studieneingangsphase reichen von einer zeitlichen Flexibilisierung des Curriculums über die systematische Überwachung von Leistungen und die besondere Beratung bei Abweichungen bis zur proaktiven Gestaltung der Studieneingangsphase, den verstärkten Ressourceneinsatz und das institutionelle Engagement für studentisches Lernen („peer-group learning“) (Key & Hill 2018: 8). Eine systematische Evaluation der Maßnahmen fehlt allerdings bereits meist auf Ebene der einzelnen Hochschulen, weshalb die Frage, welche Maßnahmen im bundesweiten Vergleich am meisten Erfolg versprechen erst recht unbeantwortet bleibt.

5. Pro und Contra Regelstudienzeit

Die Regelstudienzeit der meisten Bachelorstudiengänge (ohne Lehramt) liegt an deutschen Universitäten bei sechs Semestern, sie wird aber von mehr als der Hälfte der Studierenden überschritten (vgl. Penthin et al. 2017). Die durchschnittliche Studienzeit konnte durch die Stufung und Modularisierung der Studiengänge im Zuge der Bologna Reform zwar bundesweit verkürzt werden, seit 2012 ist sie jedoch wieder um ein Jahr gestiegen und liegt aktuell bei 7,6 Semestern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 10). Wird das Studium mit einem Master abgeschlossen, erreicht die Gesamtstudiendauer das Niveau, das früher in Diplom- oder Magisterstudiengängen vorherrschte. Die Gründe für eine verlängerte Studiendauer lassen sich in ähnlicher Weise systematisieren wie die Studienabbruchgründe. Penthin et al. (2017) unterscheiden folgende Kategorien: „Systemebene“, „hochschulinterne Faktoren (Studienbedingungen)“, „individuelle Merkmale und Eingangsvoraussetzungen“, „persönliche Lebensbedingungen und Kontextfaktoren“ sowie „sonstige Probleme bei spezifischen Situationen eines Studiums“. Zugleich lassen sich mit Blick auf die Studienverläufe Typologien bilden. So kann z. B. zwischen Studierenden unterschieden werden, die sich nie zu einer Prüfung anmelden und daher möglicherweise das Studium als „Parkstudium“ gewählt haben, und Studierenden mit einer oder mehreren Prüfungsanmeldungen (Wenzig & Bacher 2003).

Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene werden kurze Studienzeiten gefordert, um die Belastung des Gemeinwesens durch Bildungsausgaben gering zu halten (Wissenschaftsrat 2011). Auf Hochschulebene gilt der Anteil Studierender, die ihr Studium in der Regelstudienzeit abschließen, als Erfolgs- und Leistungsindikator für die Effizienz der Hochschullehre und wird

bei der Mittelvergabe (Brugger et al. 2013) sowie bei der Platzierung in Hochschulrankings positiv berücksichtigt (Centrum für Hochschulentwicklung 2020). Aus Sicht der Studierenden sprechen die an die Regelstudienzeit gebundene BAföG-Förderung⁸ und die mit jedem Semester steigenden Opportunitätskosten für die Einhaltung der Regelstudienzeit. Außerdem ergeben sich durch eine verkürzte Lebensarbeitszeit Einbußen in der Altersversorgung (Penthin et al. 2017).

Eine Kritik an der gängigen Praxis, die durchschnittliche Studiendauer und den Anteil an Studienabschlüssen innerhalb der Regelstudienzeit als Qualitätsindikatoren bei der Hochschulsteuerung und leistungsorientierten Mittelvergabe heranzuziehen, richtet sich gegen das Fehlen wissenschaftsimmanenter Kriterien bei diesem Vorgehen. Es lässt sich nämlich nicht automatisch von einer längeren Studiendauer auf eine geringere Studienqualität schließen, sondern zunächst nur auf ein geringeres Ausbildungstempo. Dieses Tempo wird zudem nicht allein durch institutionelle Rahmenbedingungen bestimmt, sondern durch die Studierenden selbst, die sich zum einen vor allem in den Fächern Politikwissenschaft und Soziologie mit Blick auf die aktuellen Fachdiskurse (z. B. Beschleunigung und Ökonomisierung von Bildungsprozessen) scheinbar einer rigiden Vorgabe bzgl. der Studiendauer bewusst entziehen und zudem eine über die Prüfungsordnung hinausgehende Bildung als wichtig erachten (Penthin et al. 2017). Speziell in den gesellschaftswissenschaftlichen Studiengängen ist das (ehrenamtliche) soziale oder politische Engagement und das Sammeln von Praxiserfahrungen durchaus zielführend, weil es beruflichen Orientierungsprozessen dient, die meist erforderlich sind, weil für Politolog*innen und Soziolog*innen keine klaren Berufsbilder vorliegen.

Vor diesem Hintergrund ist es ratsam zu erfassen, inwieweit die Studierenden überhaupt die Einhaltung der Regelstudienzeit beabsichtigen. Die Universität Konstanz hat festgestellt, dass die meisten der betreffenden Studierenden freiwillige Auslandsaufenthalte und Praktika für Verzögerungen im Studienverlauf verantwortlich machen (Abele et al. 2009). Auch ein zeitintensives Studierverhalten, private Probleme oder Hochschulwechsel können Ursachen verlängerter Studienzeiten darstellen. Viele der genannten Gründe sprechen dafür, die Regelstudienzeit nicht als die maximale Studiendauer zu verstehen, sondern als einen flexibel

⁸ § 48 BAföG sieht vor, dass per Leistungsnachweis Studienfortschritte belegt werden müssen, um die Förderung bis zur Höchstdauer aufrecht zu erhalten. Es genügen durchschnittliche Studienfortschritte. Die Förderung durch BAföG endet normalerweise mit der Regelstudienzeit. In einigen Fällen ist es aber auch möglich, nach der Förderungshöchstdauer BAföG zu empfangen.

handhabbaren Richtwert, an dem sich die Studierenden in der Ausgestaltung ihres Studiums orientieren können (Hippler 2016).

6. Datengrundlage zur Analyse der Studienverläufe und -abbrüche am FB 05

Derzeit stehen die nachfolgend aufgeführten Surveys und prozessproduzierten Datenquellen zur Verfügung, um Studienverläufe am FB 05 der Universität Kassel zu beforschen. Einige der Befragungen (KaSP, Kost³) sind mittlerweile eingestellt worden, die Daten wurden für den vorliegenden Bericht aufgrund ihres spezifischen Informationsgehalts dennoch genutzt. Darüber hinaus hat das Fachgebiet Methoden der empirischen Sozialforschung im Laufe des Sommersemesters 2018 sechs leitfadengestützte qualitative Interviews mit Vertreter*innen der Fachschaft des FB 05, Lehrenden der Propädeutik des FB 05, dem ehemaligen Studiendekan sowie Mitarbeitenden im Team von Praxis und Beratung durchgeführt. Hierbei wurden u. a. Probleme in der Eingangsphase des Studiums, Besonderheiten der Propädeutik, häufig auftretende Schwierigkeiten wie Leistungsdefizite und fachkulturelle Passungsprobleme sowie daraus resultierende Beratungsbedarfe im Studienverlauf und bei der Praktikumswahl thematisiert.

Bachelorsurvey der Universität Kassel: Mit der Bewertung der Bachelor-Studiengänge durch die Studierenden im Rahmen einer unregelmäßig stattfindenden Online-Befragung geht die Universität Kassel Fragen zur Qualität von Studium und Lehre, zur Organisation der Studiengänge, zur subjektiven Arbeits- und Prüfungsbelastung, der Realisierbarkeit von Auslandsaufenthalten etc. nach. Da der Bachelorsurvey eine Vielzahl von Themen adressiert, kann theoretisch auch eine Vielzahl an Fragestellungen mit den Daten beantwortet werden. Praktisch treten jedoch verschiedene Limitationen auf:

- Der Rücklauf bei dieser Befragung ist für detaillierte Analysen zu gering. Untersuchungen auf Fachbereichs- oder gar Fachgruppenebene sind im Erhebungsjahr 2015 durch die niedrige Fallzahl – 153 Fälle FB 05 gesamt, 26 Fälle Geschichte, 42 Fälle Politikwissenschaft und 85 Fälle Soziologie – limitiert. Auf Ebene der Fachgruppen sind multivariate Analysen kaum möglich und auch auf Fachbereichsebene ist die statistische Power für komplexere Modelle oft nicht ausreichend.
- Die Itembatterien bzw. Skalen, mit denen Aspekte der Studiengangorganisation, der Lehrequalität, der Lehrbedingungen etc. abgefragt werden sollen, scheinen nur teil-

weise getestete Instrumente zur Operationalisierung konkreter theoretischer Konstrukte darzustellen. So laden die 17 Items zur Messung der Qualität der Lehre auf sieben verschiedene Faktoren, wobei a) viele Items auf mehreren Faktoren gleichzeitig laden und b) lediglich zwei Faktoren einen Eigenwert größer als 1 erzielen, was auf wenig trennscharfe Items und eine unklare Dimensionalität der Skala hinweist.

- Die thematische Breite des Surveys geht auf Kosten der analytischen Tiefe. Einige Konstrukte sind, voraussichtlich aus forschungsökonomischen Gründen, zudem sehr verkürzt durch einzelne Items operationalisiert. Items wie: „Haben Sie oder Ihre Familie (Eltern/Großeltern) einen Migrationshintergrund?“ ermöglichen nicht die bildungssoziologisch relevanten Differenzierungen nach Migrationsgeneration sowie Herkunftsland.
- Einzelne Informationen werden nur für Subpopulationen erhoben. Die Fragen danach, ob es an Praxisbezug im Studium fehlt, erhalten beispielsweise nur diejenigen Personen, die zuvor eine Studienabbruchintention geäußert haben und diesen Aspekt als Abbruchgrund angeben können. Diese Filterführung schränkt das Analysepotenzial des Datensatzes ein und verleitet zu Fehlschlüssen, da auch künftige Absolvent*innen einen mangelnden Praxisbezug im Studium wahrnehmen können, dieser also nicht zwangsläufig ursächlich für Abbrüche ist.

Mastersurvey der Universität Kassel: Die oben genannten Potenziale und Schwächen des Bachelorsurveys treffen in gleicher Weise auf den Mastersurvey zu. Das Fallzahlenproblem ist aufgrund der geringen Grundgesamtheit (und ebenfalls schlechter Rücklaufquoten) sogar noch größer.

Akademis: Das Akademische-Management-Informationssystem (Akademis) der Universität Kassel stellt Angaben zu Studierenden, Prüfungen, Absolvent*innen, Promotionen, Habilitationen, Forschung und Personal zur Verfügung. Viele dieser Informationen stammen aus den Daten der Prüfungsämter und sind somit prozessproduziert, wie Informationen zur Studierendauer, zur Anzahl an Prüfungsversuchen, zu Noten oder zum Anteil erfolgreicher Abschlüsse. Es fehlen allerdings Analysevariablen, um potenzielle Unterschiede zwischen Studierenden zu erklären. Akademis bietet zu diesem Zweck lediglich Informationen zum Alter, Geschlecht, der Art der HZB und zur Staatsangehörigkeit der Studierenden. So können zwar a) z.B. Prüfungen mit hohen Durchfallquoten oder einem niedrigen Notendurchschnitt identifiziert

werden und es ist b) möglich, entlang Alter, Geschlecht, Art der HZB und der Staatsangehörigkeit zu differenzieren, es bleibt jedoch weitgehend unbeantwortet, warum diese (und nicht andere) Prüfungen Probleme bereiten. Hinzu kommen einige kleinere Datenprobleme, die möglicherweise aus fehlerhaften Eintragungen der Prüfungsämter resultieren. Oftmals handelt es sich zwar nur um wenige (fehlerhafte) Fälle, die die Ergebnisse statistischer Analysen nicht maßgeblich verzerren, bei detaillierten Analysen (z. B. auf Ebene der einzelnen Prüfungen) können jedoch bereits wenige (fehlerhafte) Fälle das Gesamtbild deutlich beeinflussen.

Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB): Die Befragung von Hochschulabsolvent*innen stellt detaillierte Angaben zum Eintritt in den Arbeitsmarkt sowie zu Übergangsquoten zum Master- und zum Promotionsstudium bereit. Neben Suchdauer, Gehalt, Vertragsform und Adäquanz der aktuellen Beschäftigung werden retrospektive Beurteilungen der Studienbedingungen erfasst. Die Rücklaufquoten bei diesem Survey schwanken für die drei interessierenden Bachelorfächer (Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie) je nach Erhebungswelle stark (zwischen 20 und 48 Prozent). Für zwei der drei Fächer können keine verallgemeinerbaren Aussagen getroffen werden. Außerdem sind nur Informationen über Absolventen*innen verfügbar, es können keine Aussagen über die Determinanten eines wie auch immer definierten erfolgreichen Studienverlaufs oder Gründe für den Studienabbruch aus den Daten abgelesen werden. Da die KOAB-Fragebögen in Kooperation mit den teilnehmenden Hochschulen konzipiert bzw. an die Gegebenheiten einzelner Hochschulen angepasst werden, ist ein direkter Vergleich zwischen Hochschulen nicht in Bezug auf alle Variablen möglich.

KoSt³: Die Befragung der Studierenden im ersten, dritten und fünften Semester sowie im Master durch das fachbereichseigenen Evaluationsprojekt KoSt³ unter Leitung von Dr. Manuela Pötschke wurde 2016 eingestellt, da die Rücklaufquote aufgrund der Mehrfachbefragung der Studierenden am FB 05 deutlich zurückgegangen war. Thematisch wurden in KoSt³ ähnliche Inhalte wie im Bachelorsurvey behandelt, diese waren jedoch a) detaillierter und b) stärker auf die Studienbedingungen am FB 05 zugeschnitten.

Kasseler Studierendenpanel (KaSP): Die ursprünglich von Prof. Dr. Volker Stocké initiierte und Anfang 2018 eingestellte Online-Befragung von Studierenden war als Panelstudie konzipiert, um Studierende im Zeitverlauf beobachten und so kausale Schlüsse bzgl. der Determi-

nanten von Studienerfolg und -misserfolg ziehen zu können. Zudem lag der Fokus auf der Testung theoretischer Modelle, weshalb vor allem bereits erprobte Instrumente aus anderen Studien übernommen wurden. Wie auch Kost³ und der Bachelorsurvey litt das KaSP unter einem geringen Rücklauf. Das Paneldesign erlaubt zwar grundsätzlich eine Identifikation von Studienabbrecher*innen und Wechsler*innen, da diese Zahlen aber im einstelligen Bereich liegen, weil viele Befragte nach Beendigung des (ursprünglichen) Studiums nicht mehr an der Umfrage teilnahmen, sind Analysen auf Fachbereichsebene auch mit diesen Daten kaum möglich bzw. von geringer Generalisierbarkeit.

Befragung der Studienanfänger*innen im FB 05: Ende des WS 2019/20 wurden alle Studienanfänger*innen, die einen der Bachelorstudiengängen des FB 05 oder Sport (Lehramt) studieren, von der Professur für Methoden der empirischen Sozialforschung aufgefordert, zu ihrer Studieneingangsphase einen Online-Fragebogen zu beantworten. Hierbei sollten detaillierte Angaben zu Problemen beim Studienbeginn, Bekanntheit und Bewertung von Einstiegs- und Beratungsangeboten des FB 05, Gründe für die Wahl der Universität Kassel und des Studiengangs etc. erhoben werden. Die Studierenden wurden per E-Mail angeschrieben. Das ITS stellte dafür eine E-Mail-Liste mit allen Studienanfänger*innen bereit. Trotz wiederholter Erinnerung per E-Mail und Bewerbung der Umfrage in der Vorlesung „Empirische Methoden der Datenerhebung I“ nahmen nur 24 der 623 angeschriebenen Personen teil.⁹ Darüber hinaus finden sich Befragte in der Stichprobe, die gemäß der an das ITS kommunizierten Auswahlkriterien nicht hätten Bestandteil des Stichprobenrahmens sein dürfen (z. B. Studierende im Master, Studierende in höheren Semestern oder Studierende der Germanistik oder Kunstwissenschaft). Die Daten taugen somit sowohl hinsichtlich der Stichprobenqualität als auch aufgrund des geringen Rücklaufs leider nicht für fachbezogene Analysen oder jegliche Art von Generalisierung.

7. Die Vielfalt der Studierenden am FB 05

Für die nachfolgende Beschreibung der Vielfalt der Studierendenpopulation in den einzelnen Studiengängen des FB 05 eignen sich vor allem Akademis-Daten, die auch das HMWK zu die-

⁹ Die Anzahl Studierender in der Liste des ITS ist höher als die Anzahl der Studienanfänger*innen im FB 05 (im Hauptfach). Vermutlich sind in der Liste des ITS auch Studierende im Nebenfach vertreten, die erst nachträglich aus dem Datensatz gefiltert werden können.

sem Zweck verwendet, obgleich die zur Verfügung stehenden (Gruppierungs-)Merkmale gering sind (siehe Kapitel 6). Genutzt werden die Informationen zu den Studienanfänger*innen aus den WS 2018/19 und 2019/20.¹⁰ Zum Vergleich und zur Erweiterung der Prüfungsdaten werden zusätzlich Informationen aus den Bachelorsurveys von 2010 und 2015 herangezogen, wobei die beiden Datensätze für die Analysen zusammengefasst wurden, da die Fallzahlen für studiengangspezifische Auswertungen ansonsten zu niedrig gewesen wären. Wenn größere Unterschiede zwischen den beiden Jahrgängen auftreten, wird dies explizit berichtet. Außerdem wurde die erste Welle des KaSP aus dem Sommersemester 2013 für die vorliegende Auswertung berücksichtigt. Spätere Wellen erlauben aufgrund kleiner Fallzahlen keine Analysen auf Ebene der einzelnen Studiengänge. Bei beiden Datenquellen (Bachelorsurvey und KaSP) wurde auf die Angaben Studierender aller Fachsemester zurückgegriffen, weil eine Eingrenzung auf Studierende im ersten Studiensemester wegen der Fallzahlproblematik nicht sinnvoll erscheint. Nachfolgend berichtete Unterschiede dieser Befragungen zu den Akademis-Daten können somit auch aus der Tatsache resultieren, dass die Studierendenbasis eine andere ist.

*Tabelle 2: Verteilung Geschlecht (Anzahl und Anteil) der Studienanfänger*innen nach Studiengängen des FB 05*

	WS 2018/19			WS 2019/20		
	Geschichte	Politik	Soziologie	Geschichte	Politik	Soziologie
Weiblich	34 (35.1 %)	71 (35 %)	128 (58.2 %)	43 (43.9 %)	68 (40.2 %)	98 (62.8 %)
Männlich	63 (64.9 %)	132 (65 %)	92 (41.8 %)	55 (56.1 %)	101 (59.8 %)	56 (35.9 %)
Unbekannt						2 (1.3%)
Gesamt	97	203	220	98	169	156

Quelle: Studierendenstatistik der Universität Kassel (Akademis).

Die Akademis-Daten zeigen, dass in den vergangenen beiden Jahren in der Soziologie mehr Frauen als Männer ein Studium begonnen haben, während der Anteil der Studienanfänger in der Politikwissenschaft und Geschichte bei jeweils zwei Dritteln liegt (vgl. Tabelle 2). Diese

¹⁰ Diese Darstellung bietet sich gegenüber der Darstellung aller Studierenden (Gesamtzahl) an. Letztere wäre potenziell verzerrt, wenn bestimmte Studierendengruppen besonders viel Zeit bis zum Abschluss benötigen. Diese Gruppen wären in der Gesamtpopulation überrepräsentiert, während andere Gruppen, die besonders häufig abbrechen, unterrepräsentiert wären.

Zahlen entsprechen ungefähr den jeweiligen Geschlechterverteilungen der Fächer im Bundesdurchschnitt (vgl. Statistisches Bundesamt 2020).¹¹

Das Median-Alter der Studienanfänger*innen in den Bachelorstudiengängen des FB 05 beträgt 19 bis 21 Jahre, wobei insbesondere in der Soziologie, aber auch in der Politikwissenschaft, ein gutes Fünftel der Studienanfänger*innen bereits 22 bis 24 Jahre alt ist (vgl. Tabelle 3). Während bundesweit über 27 Prozent der Studienanfänger*innen unter 19 Jahre alt sind, trifft dies nur auf ca. 10 Prozent der Studienanfänger*innen am FB 05 der Universität Kassel zu. Auch der Anteil an Studienanfänger*innen zwischen 19 und 21 Jahren rangiert hier mit 50 bis 60 Prozent unter dem Bundesdurchschnitt von etwa 77 Prozent.¹²

Tabelle 3: Verteilung Altersgruppen (Anzahl und Anteil) nach Studiengängen des FB 05

	WS 2018/19			WS 2019/20		
	Geschichte	Politik	Soziologie	Geschichte	Politik	Soziologie
unter 19 Jahren	11 (11.3%)	18 (8.8%)	12 (5.5%)	5 (5.1%)	10 (5.9%)	19 (12.2%)
19-21 Jahre	48 (49.5%)	101 (49.6%)	102 (46.4%)	62 (63.3%)	86 (50.9%)	68 (43.6%)
22-24 Jahre	23 (23.7%)	42 (20.7%)	64 (29.1%)	12 (12.2%)	37 (21.9%)	37 (23.7%)
25-29 Jahre	13 (13.4%)	29 (14.3%)	31 (14.1%)	15 (15.3%)	28 (16.6%)	24 (15.4%)
30-34 Jahre		8 (3.9%)	8 (3.6%)		7 (4.1%)	6 (3.8%)
35-39 Jahre		4 (2%)	2 (0.9%)	1 (1%)		1 (0.6%)
40-49 Jahre	1 (1%)	1 (0.5%)	1 (0.5%)	1 (1%)		1 (0.6%)
50-59 Jahre	1 (1%)				1 (0.6%)	
60 Jahre und älter				2 (2%)		
Gesamt	97	203	220	98	169	156
% unter 22	60.8 %	58.6%	51.8%	68.4%	56.8 %	55.8%

Quelle: Studierendenstatistik der Universität Kassel (Akademis).

Ein Blick auf die Hochschulzugangsberechtigung der Studienanfänger*innen der beiden ausgewählten Startkohorten lässt einen signifikanten Unterschied zwischen den einzelnen Studiengängen erkennen (vgl. Tabelle 4). Während im Fach Geschichte überwiegend Studieren-

¹¹ Erstellbar unter <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=statistic&levelindex=0&levelid=1586251326331&code=21311>. Auswahl: „Studienanfänger: Deutschland, Semester, Nationalität, Geschlecht, Studienfach“

¹² <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.5.20.html>, abgerufen am 21.03.2020

de mit allgemeiner Hochschulreife eingeschrieben sind, ist der Anteil Studierender mit Fachhochschulreife in der Politikwissenschaft teilweise kaum geringer als der Anteil Studierender mit Abitur. In der Soziologie zählen sogar mehr Personen mit Fachhochschulreife als mit allgemeiner Hochschulreife zu den Studienanfänger*innen. Der Anteil Studierender mit Abitur liegt am FB 05 insgesamt deutlich unter dem Bundesdurchschnitt, der 90 Prozent an Universitäten und 64 Prozent an Fachhochschulen beträgt (Middendorf et al. 2017a: 29).

Tabelle 4: Verteilung HZB (Anzahl und Anteil) nach Studiengängen des FB 05

	WS 2018/19			WS 2019/20		
	Geschichte	Politik	Soziologie	Geschichte	Politik	Soziologie
Allgemeine Hochschulreife	77 (79.4 %)	99 (48.8 %)	104 (47.3%)	75 (76.5%)	107 (63.3%)	67 (42.9%)
Fachgebundene Hochschulreife	3 (3.1 %)	14 (6.89 %)	9 (4.1%)	1 (1%)	2 (1.1%)	5 (3.2%)
Fachhochschulreife	17 (17.5 %)	90 (44.3%)	107 (48.6%)	22 (22.4%)	60 (35.5%)	84 (53.8%)
Gesamt	97	203	220	98	169	156

Quelle: Studierendenstatistik der Universität Kassel (Akademis).

Die Staatsangehörigkeit als einziger offiziell verfügbarer Indikator für einen Migrationshintergrund der Studierenden enthält wenig Informationen. Die deutliche Mehrzahl der Studienanfänger*innen besitzt die deutsche Staatsangehörigkeit (vgl. Tabelle 5), was sich mit bundesweiten Zahlen deckt (vgl. Middendorf et al. 2017b). Das bedeutet allerdings nicht, dass diese Studierenden keinen Migrationshintergrund haben, da dieser in den Akademis-Daten, wie eingangs geschildert, leider nicht vermerkt ist.

Tabelle 5: Verteilung Staatsangehörigkeit (Anzahl und Anteil) nach Studiengängen des FB 05

	WS 2018/19			WS 2019/20		
	Geschichte	Politik	Soziologie	Geschichte	Politik	Soziologie
Deutsch	89 (91.6%)	182 (89.7%)	201 (91.4%)	97 (99%)	160 (94.7%)	149 (88.2%)
Türkisch	3 (3.1%)	5 (2.5%)	8 (3.6%)	3 (1.8%)	2 (1.2%)	2 (1.2%)
Russisch		1 (0.5%)	1 (0.5%)			1 (0.6%)
Sonstige	5 (5.2%)	15 (7.4%)	10 (5%)	1 (1%)	6 (3.6%)	4 (2.4%)
Gesamt	97	203	220	98	169	156

Quelle: Studierendenstatistik der Universität Kassel (Akademis).

Die Vermutung, dass die Zahl der Studierenden mit Migrationshintergrund höher liegt als die Angabe zur Staatsangehörigkeit dies zum Ausdruck bringt, wird durch den Bachelorsurvey

bestätigt (vgl. Tabelle 6 und Tabelle 7). Während sich der Anteil Studierender ohne deutsche Staatsbürgerschaft zwischen 2 (Politik) und 11 (Geschichte) Prozent bewegt, fällt der Anteil Studierender mit Migrationshintergrund¹³ mit 19 (Politikwissenschaft), 22 (Soziologie) und 30 Prozent (Geschichtswissenschaft) wesentlich größer aus und bewegt sich teilweise über dem Bundesdurchschnitt von 20 Prozent (Middendorf et al. 2017a: 32, 2017b: 27).

Tabelle 6: Verteilung der Staatsangehörigkeit (Anzahl und Anteil) nach Studiengang am FB 05

	Geschichte	Politik	Soziologie	FB 05
Deutsch	42 (89.36 %)	114 (98.28 %)	174 (96.1 %)	336 (96 %)
Andere	2 (4.26 %)	2 (1.17 %)	7 (3.9 %)	11 (3.14 %)
Doppelt (inkl. Deutsch)	3 (6.38 %)			3 (0.86 %)
Gesamt	47	116	181	350

Quelle: Bachelorsurvey 2010 und 2015, eigene Berechnungen.

Tabelle 7: Migrationshintergrund (Anzahl und Anteil) nach Studiengang am FB 05

	Geschichte	Politik	Soziologie	FB 05
Kein Migrationshintergrund	33 (70.21 %)	94 (81.03 %)	142 (78.45 %)	275 (78.57 %)
Migrationshintergrund	14 (29.79 %)	22 (18.97 %)	39 (21.55 %)	11 (21.43 %)
Gesamt	47	116	181	350

Quelle: Bachelorsurvey 2010 und 2015, eigene Berechnungen.

Mit den Daten des KaSP lässt sich zusätzlich ein im Vergleich zur Erfassung der Staatsbürgerschaft in Akademien höherer Anteil an Studierenden nachweisen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Dieser Anteil liegt zwischen 11 (Geschichtswissenschaft) und 15 (Soziologie) Prozent (vgl. Tabelle 8). Darüber hinaus wurde im KaSP erfragt, ob man in Deutschland geboren wurde. Der Prozentsatz derjenigen Studierenden, die nicht in Deutschland geboren wurden, beläuft sich auf knapp 15 Prozent (vgl. Tabelle 9).

¹³ Sehr vereinfacht durch die Frage „Haben Sie oder Ihre Familie (Eltern / Großeltern) einen Migrationshintergrund?“ abgefragt.

Tabelle 8: Verteilung der Muttersprache (Anzahl und Anteil) nach Studiengang und für alle BA-Studiengänge des FB 05

	Geschichte	Politik	Soziologie	FB 05
Nicht Deutsch	3 (10.7 %)	6 (10.7 %)	11 (15.3 %)	20 (12.8 %)
Deutsch	25 (89.3 %)	50 (89.3 %)	61 (84.7 %)	136 (87.2 %)
Gesamt	28	56	72	156

Quelle: KaSP 2013, eigene Berechnungen.

Tabelle 9: Verteilung des Geburtslandes (Anzahl und Anteil) nach Studiengang und für alle BA-Studiengänge des FB 05

	Geschichte	Politik	Soziologie	FB 05
Geburt Ausland	4 (14.3 %)	7 (12.5 %)	12 (16.7 %)	23 (14.7 %)
Geburt Deutschland	24 (85.7 %)	49 (87.5 %)	60 (83.3 %)	133 (85.3 %)
Gesamt	28	57	72	157

Quelle: KaSP 2013, eigene Berechnungen.

Des Weiteren zeigt sich, dass je nach Studiengang zwischen 35 und 43 Prozent der Studierenden vor ihrem Studium bereits eine Ausbildung abgeschlossen haben (vgl. Tabelle 10) und somit auch im Fall eines nicht erfolgreichen Studiums ggf. über eine Alternative auf dem Arbeitsmarkt verfügen. Bundesweit weisen nur ca. 14 Prozent der Studierenden eine abgeschlossene Ausbildung auf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 157), der Anteil dieser Studierendengruppe fällt am FB 05 der Universität Kassel somit deutlicher höher aus.

Tabelle 10: Verteilung von Ausbildung (Anzahl und Anteil) nach Studiengang und für FB 05

	Geschichte	Politik	Soziologie	FB 05
Keine Ausbildung	17 (56.7 %)	38 (64.1 %)	46 (60.5 %)	101 (61.21 %)
Ausbildung	13 (43.3 %)	21 (35.6 %)	30 (39.5 %)	64 (38.7 %)
Gesamt	30	59	76	165

Quelle: KaSP 2013, eigene Berechnungen.

Mit Blick auf die Bestimmung der sozialen Herkunft der Studierenden kann bei den KaSP-Daten der höchste Bildungsabschluss beider Elternteile herangezogen werden. Hierbei zeigt sich, dass etwa bei der Hälfte bis zwei Drittel der Studierenden mindestens ein Elternteil über die allgemeine Hochschulreife verfügt (Bundesdurchschnitt 2012: 60 Prozent, 2016: 66 Prozent, vgl. Middendorf et al. 2017a: 27). Bei 33 (Soziologie) bis 50 Prozent (Politikwissenschaft) der Studierenden hat mindestens ein Elternteil einen (Fach-)Hochschulabschluss erworben (Bundesdurchschnitt 2012: 50 Prozent, 2016: 52 Prozent, vgl. Middendorf et al.

2017a: 27, vgl. auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 156). Die Mehrheit der Studierenden besteht somit aus potenziellen Bildungsaufsteiger*innen, die ggf. zu Studienbeginn wenig mit dem akademischen System vertraut sind und beim Eingewöhnen in ein wissenschaftliches Umfeld kaum Unterstützung durch ihr Elternhaus erwarten können.

Tabelle 11: Verteilung des höchsten Schulabschlusses + Hochschulabschluss der Eltern (Anzahl und Anteil) nach Studiengang und für FB 05

	Geschichte	Politik	Soziologie	FB 05
Kein/Hauptschulab.	2 (7.4%)	3 (5.2%)	11 (14.5%)	16 (9.9%)
Mittlere Reife	7 (25.9%)	15 (25.9%)	24 (31.6%)	46 (28.6%)
Fachhochschulreife	4 (14.8%)	2 (3.5%)	2 (2.6%)	8 (5%)
Hochschulreife	4 (14.8%)	8 (13.8%)	14 (18.4%)	26 (16.2%)
(Fach-) Hochschulabschluss	10 (37.04%)	30 (51.7%)	25 (32.9%)	65 (40.4%)
Gesamt	27	58	76	161

Quelle: KaSP 2013, eigene Berechnungen.

8. Forschungsstand zum Studienabbruch am FB 05

Zur Untersuchung möglicher Ursachen von Studienabbrüchen am FB 05 wurde der Bachelorsurvey 2015 genutzt. Zusätzlich flossen Ergebnisse der qualitativen Interviews mit Vertreter*innen der Fachschaft des FB 05, Lehrenden der Propädeutik sowie dem Studiendekan Prof. Dr. Ruffing in die Interpretation der quantitativen Daten ein.

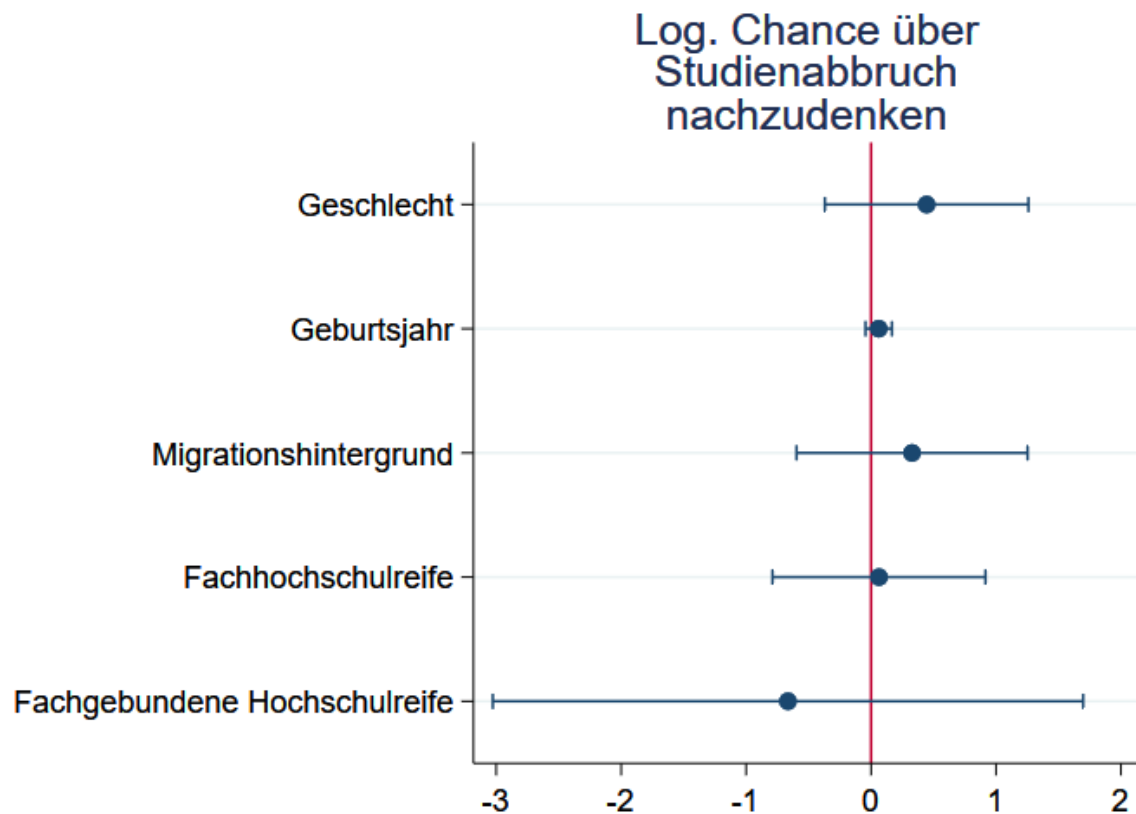
Im Bachelorsurvey 2015 äußern 40 Prozent der insgesamt nur 153 Studierenden, die vom FB 05 an dieser Befragung teilgenommen haben, bereits über einen Studienabbruch nachgedacht zu haben.¹⁴ Mit 35 Prozent fällt diese Quote im Fach Geschichte etwas geringer aus, in der Politikwissenschaft ist sie mit 43 Prozent hingegen leicht erhöht. Hierbei werden besonders häufig Zweifel an der persönlichen Eignung zum Studium (48 Prozent), ein fehlender Praxisbezug (34 Prozent), schlechte Arbeitsmarktchancen (33 Prozent), finanzielle Gründe (31 Prozent) und falsche Erwartungen an das Studium (29 Prozent) als Gründe genannt. Dies deckt sich überwiegend mit dem generellen Forschungsstand (vgl. Kapitel 3).

Abbildung 2 dokumentiert zunächst den Einfluss soziodemografischer Merkmale auf die Abbruchsintention. Hierbei fällt auf, dass in der vorliegenden Stichprobe keines der untersuch-

¹⁴ Im Bachelorsurvey 2010 wurde die Frage zu einem geplanten Studienabbruch nicht erhoben.

ten Merkmale einen signifikanten¹⁵ Effekt auf die logarithmierte Chance hat, über einen Abbruch nachzudenken.

Abbildung 2: Einfluss soziodemografischer Einflussfaktoren auf die Abbruchintention der Studierenden (logistische Regression)



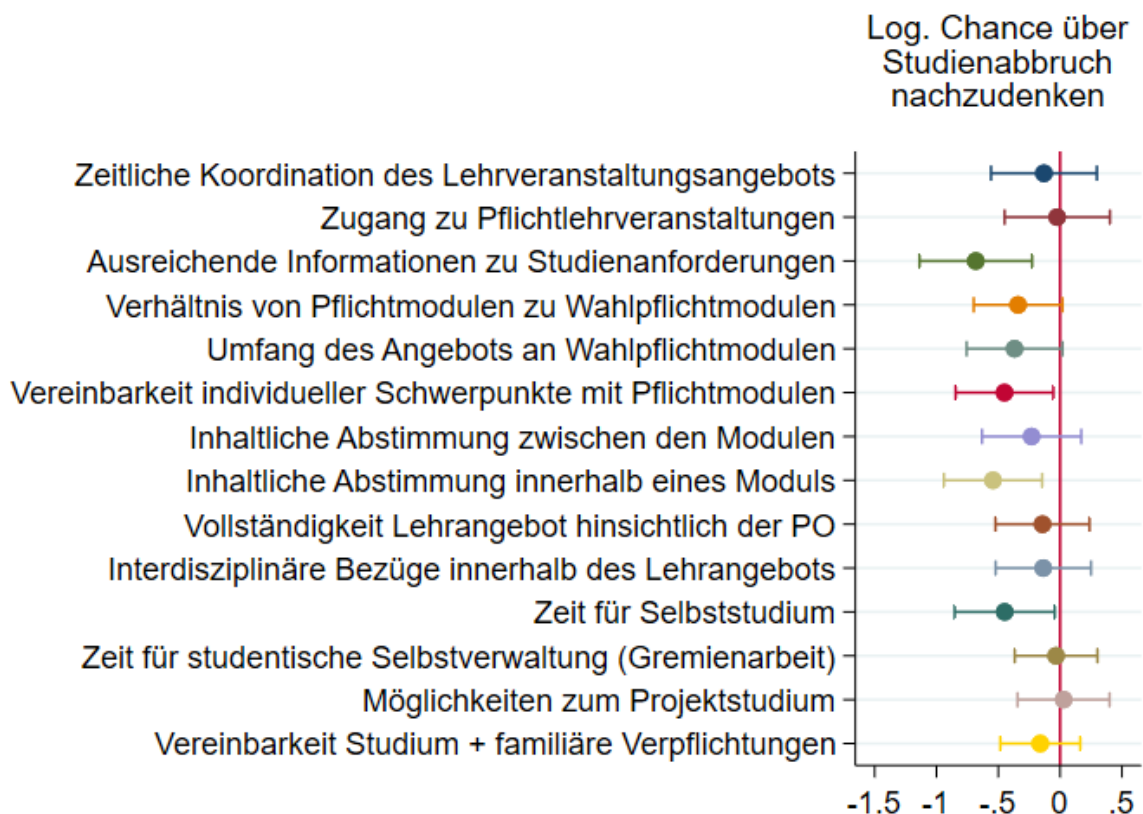
Bachelorsurvey 2015. n = 110. Abhängige Variable: 1: Über Studienabbruch nachgedacht, 0: Nicht über Studienabbruch nachgedacht. Multivariate Regression. **Lesehilfe Koeffizientenplots:** Die Regressionsergebnisse werden mit Hilfe von Koeffizientenplots grafisch dargestellt. Der Punkt stellt hierbei den Punktschätzer, also den geschätzten mittleren Effekt dar, die Linien geben das Konfidenzintervall an. Wenn die Linien der einzelnen Variablen die rote Null-Linie nicht berühren, gilt der Effekt als statistisch signifikant ($p < 0.05$). Wenn die Linie die Null-Linie berührt oder überschreitet, dann ist der Effekt nicht signifikant.

Daraus zu schlussfolgern, dass auch faktisch – und damit abweichend von der allgemeinen Befundlage der Studienabbruchforschung (vgl. Kapitel 3) – mit Blick auf die Studierenden am FB 05 kein Zusammenhang zwischen bestimmten soziodemografischen Merkmalen und einem (potenziellen) Abbruch besteht, könnte aus mehreren Gründen falsch sein: Erstens ist die Fallzahl mit 110 Beobachtungen relativ gering und zweitens werden Abbruchsintentionen und nicht tatsächliche Abbrüche mit den Daten erfasst. Studierende ziehen eventuell zu

¹⁵ Als Daumenregel werden Effekte in den Sozialwissenschaften als signifikant erachtet, sobald der p-Wert kleiner oder gleich 0.05 ist („signifikant auf dem 5-Prozent-Niveau“).

einem bestimmten (Befragungs-)Zeitpunkt einen Abbruch in Erwägung, schließen ihr Studium aber dennoch erfolgreich ab. Ein drittes Problem ergibt sich daraus, dass die Daten einen Querschnitt aller Studierenden darstellen, Studienabbruch aber vermehrt in den ersten Semestern erfolgt. Ein Großteil der befragten Studierenden im Bachelorsurvey 2015 befand sich somit bereits in der persistenteren späteren Phase des Studiums.

Abbildung 3: Einfluss verschiedener struktureller Charakteristika des Studienfachs auf die Abbruchintention der Studierenden (logistische Regression)



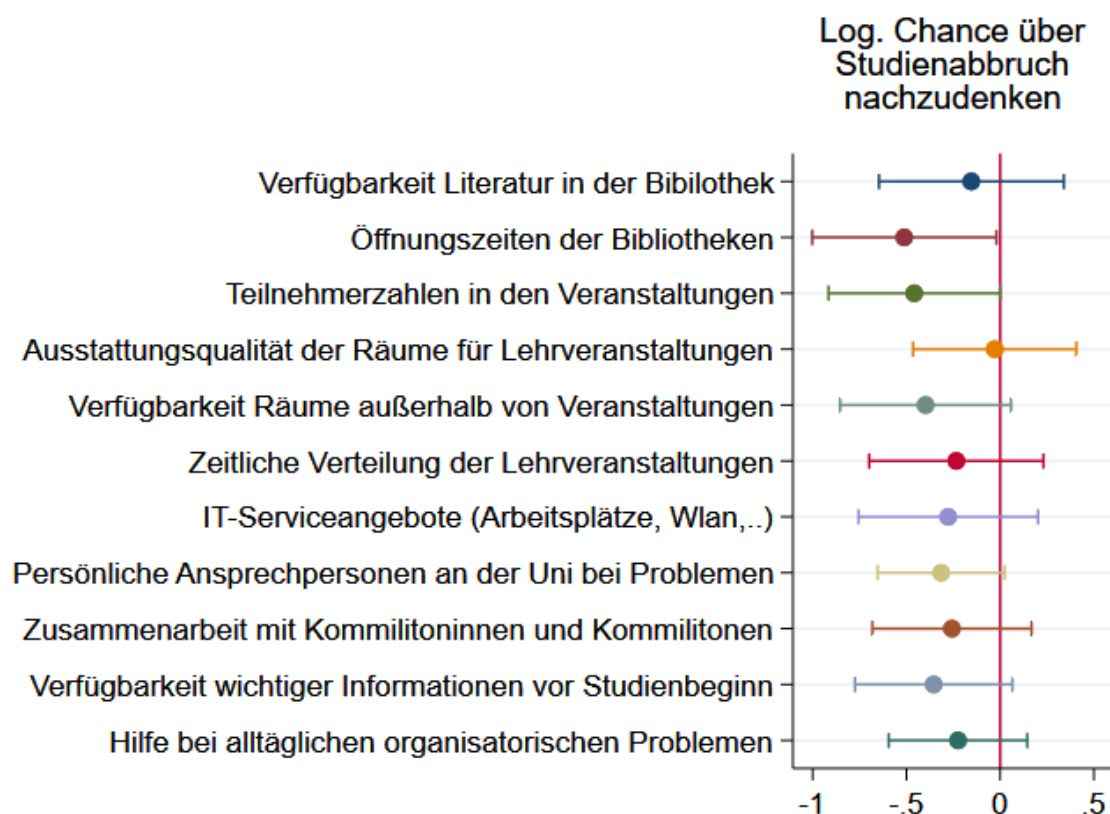
Bachelorsurvey 2015. n = 113. Bivariate Regressionen. Abhängige Variable: 1: Über Studienabbruch nachgedacht, 0: Nicht über Studienabbruch nachgedacht. Antwortskala (rekodiert): 1 (sehr schlecht) - 5 (sehr gut). Nach Geschlecht, Alter, Migrationsstatus und Hochschulzugangsberechtigung wurde kontrolliert, die Variablen beeinflussen die Effekte nicht.

Die Datenanalyse zeigt weiterhin, dass strukturelle Eigenschaften des Studienfachs, wie das Vorhandensein von ausreichenden Informationen zu den Studienanforderungen, ein von den Studierenden als ideal eingeschätzter Zeitumfang für das Selbststudium, eine gute inhaltliche Abstimmung innerhalb der Module sowie die Vereinbarkeit individueller Schwerpunkte mit Pflichtmodulen, das Abbruchrisiko verringern bzw. – in der Logik der logistischen Regression ausgedrückt – einen signifikanten negativen Effekt auf die Chance haben, über Studienab-

bruch nachzudenken. Diese Aspekte beeinflussen den Verbleib im Studium somit positiv (vgl. Abbildung 3).

Die meisten strukturellen Studienbedingungen und Angebote der Universität Kassel haben keinen oder nur einen geringen Einfluss auf die Abbruchintention (vgl. Abbildung 4). Aber, wenn Studierende z. B. die Öffnungszeiten der Bibliothek oder und die Teilnehmendenzahlen in den Veranstaltungen positiv bewerten, dann sinkt die Chance, dass sie über Studienabbruch nachdenken. Ähnliches gilt auch für die Verfügbarkeit von Räumen außerhalb von Lehrveranstaltungen und von persönlichen Ansprechpersonen an der Universität im Fall von Problemen, obgleich in den gerechneten Modellen diese beiden Effekte gerade nicht mehr auf dem 5-Prozent-Niveau statistisch signifikant sind.

Abbildung 4: Einfluss der Wahrnehmung verschiedener Merkmale der Studienbedingungen auf die Abbruchintention der Studierenden (logistische Regression)

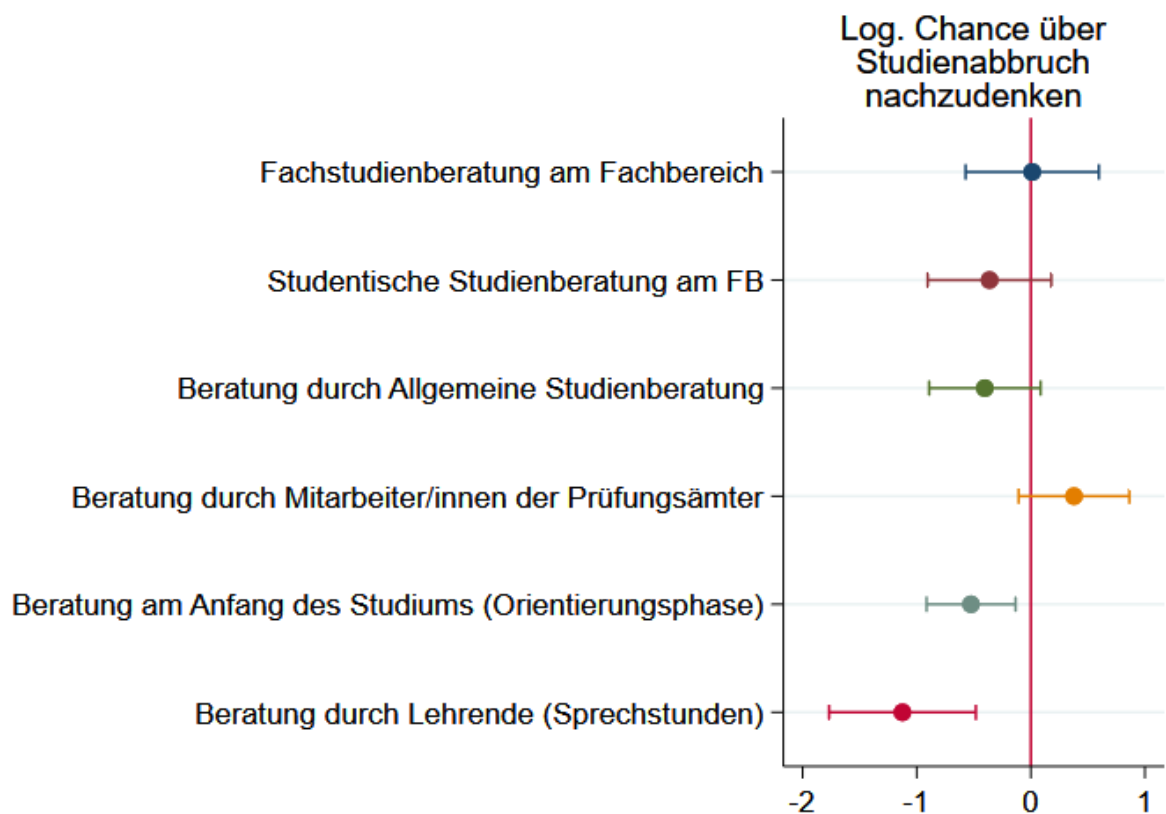


Bachelorsurvey 2015. n = 82. Bivariate Regressionen. Abhängige Variable: 1: Über Studienabbruch nachgedacht, 0: Nicht über Studienabbruch nachgedacht. Antwortskala (rekodiert): 1 (sehr schlecht) - 5 (sehr gut). Nach Geschlecht, Alter, Migrationsstatus und Hochschulzugangsberechtigung wurde kontrolliert, die Variablen beeinflussen die Effekte nicht.

Mit Fokus auf die Beratungsangebote am FB 05 (vgl. Abbildung 5) belegen die quantitativen Daten, dass eine als positiv bewertete Beratung in der Orientierungsphase und eine gute

Beratung durch Lehrende zu Beginn des Studiums die Chance reduzieren, über Studienabbruch nachzudenken. Dieses Ergebnis legt die Vermutung nahe, dass Lernbegleitung durch Fachpersonal in der erweiterten Studieneingangsphase (1. + 2. Semester) von hohem Nutzen für die Reduktion der Studienabbruchzahlen sein könnte (vgl. Kapitel 9). Eine positiv eingeschätzte Beratung durch die allgemeine sowie die studentische Studienberatung senkt ebenfalls das Abbruchrisiko, allerdings ist dieser Befund statistisch nicht mehr auf dem 5-Prozent-Niveau signifikant.

Abbildung 5: Einfluss der Wahrnehmung verschiedener Beratungsangebote auf die Abbruchintention der Studierenden (logistische Regression)



Bachelorsurvey 2015. n = 43-104. Bivariate Regressionen. Abhängige Variable: 1: Über Studienabbruch nachgedacht, 0: Nicht über Studienabbruch nachgedacht. Antwortskala (rekodiert): 1 (sehr schlecht) - 5 (sehr gut). Nach Geschlecht, Alter, Migrationsstatus und Hochschulzugangsberechtigung wurde kontrolliert, die Variablen beeinflussen die Effekte nicht. Aufgrund weniger Beobachtungen können die Fallzahlen zwischen den einzelnen Modellen nicht konstant gehalten werden. Unterschiede in der Effektstärke und in den Konfidenzintervallen können daher auch auf eine unterschiedliche Fallzahl zurückzuführen sein.

Die Beratung durch Mitarbeitende der Prüfungsämter ergibt einen gegenteiligen, wenngleich ebenfalls nicht mehr auf dem 5-Prozent-Niveau signifikanten Effekt. Die Richtung des Effekts mag darin begründet liegen, dass diejenigen, die eine Beratung durch die Prüfungs-

ämter in Anspruch nehmen und davon profitieren auch diejenigen sind, die größere Leistungsschwierigkeiten im Studium erfahren und dadurch besonders abbruchgefährdet sind.

Die Ergebnisse der qualitativen Experteninterviews decken sich häufig mit den quantitativen Daten, sie liefern jedoch noch tiefergehende Eindrücke und Erklärungen. Die Fachschaft des FB 05 berichtet, dass sie im Semester Beratung für Studierende anbietet, wobei die meisten studentischen Anfragen sie per E-Mail oder über die Facebook-Seite der Fachschaft erreichen und i.d.R. auch auf diesem Kommunikationsweg beantwortet werden. Das digitale Beratungsmedium fragen Studierende stärker nach als das persönliche Gespräch vor Ort, was die Fachschaft zum Teil auf den zum Befragungszeitpunkt als zu klein und zu abgelegen wahrgenommenen Fachschaftsraum zurückführt. Jegliche Form der Beratung wird, genau wie die Einrichtung bzw. Pflege der Facebook-Seite, derzeit mit QSL-Mitteln finanziert, die Fachschaft hofft auf eine Fortsetzung der Finanzierung durch Mittel der Universität über das Jahr 2020 hinaus.

Die Beratung durch die Fachschaft wird nach subjektiver Einschätzung der befragten Fachschaftsvertreter*innen von sehr unterschiedlichen Studierenden genutzt. Die HZB oder ein möglicher Migrationshintergrund spielen keine herausgehobene Rolle. In der Regel befänden sich die Studierenden jedoch in einem Bachelorstudiengang, Studierende im Masterstudium suchten deutlich seltener Unterstützung. Die meisten Probleme der Studierenden bezögen sich auf organisatorische Themen. Die Fachschaftsvertreter*innen sind nach eigenen Aussagen in ihrer Beratungspraxis meist mit Studierenden befasst, denen Studienabläufe und Studienanforderungen unklar erscheinen, die sich eher schlecht informiert fühlen (oder sich selbst schlecht informieren) und für die das selbständige Zeitmanagement im Studium ein Problem darstellt. Bei Wiedereinstieg nach Krankheit oder sonstigen langen Pausen seien einige Studierende stark verunsichert, zweifelten an sich und suchten zunächst die Fachschaft auf. Die Hemmschwelle, sich mit dem bestehenden Beratungsbedarf und den Studienproblemen an die Lehrenden zu wenden, läge bei diesem Personenkreis besonders hoch.

Die vielen Studienabbrüche am FB 05 erklären sich die befragten Expert*innen u. a. mit einer beträchtlichen Zahl an Studienanfänger*innen, die von der Studienrealität abweichende Erwartungen an das Studium bzw. das Studienfach richten. Viele Studienanfänger*innen im Fach Soziologie gingen davon aus, dass das Studium dem Fach Soziale Arbeit ähneln würde und zeigten sich verwundert über den Umfang, den soziologische Theorien im Studium aus-

macht, sowie über die Tatsache, dass sie Veranstaltungen zu Methoden empirischer Sozialforschung und Statistik absolvieren müssen und somit Mathematikkenntnisse erforderlich sind. Statt Gesellschaftsanalyse hätten sich etliche Studierende eher praktisches (und helfendes) Handeln in der Gesellschaft unter dem Fach Soziologie vorgestellt und zudem mehr Pädagogik als Lehr- und Lerninhalt erwartet. Ähnlich verhält es sich in der Politikwissenschaft, wo sich ebenfalls viele Studierende überrascht über den hohen Anteil an Theoriearbeit zeigen würden und mehr praxisbezogene Lehre erwarteten.

Die Fächer Soziologie und Politikwissenschaft würden zudem häufig ohne besonderes Fachinteresse gewählt werden. Bei fehlender intrinsischer Motivation würde der Studienaufwand von den betreffenden Studierenden als zu hoch eingeschätzt. Zugleich bewerten die Fachschaftsvertreter*innen die Anforderungen in beiden Studiengängen jedoch als angemessen und stufen das Bestehen der Prüfungen als sehr wahrscheinlich ein, wenn in den Lehrveranstaltungen zuvor mitgearbeitet wurde. Motivationsprobleme und die mangelnde Fähigkeit, sich selbst im Studium zu organisieren, seien die häufigsten Studienabbruchmotive, die der Fachschaft gegenüber geäußert würden. Statt echter Leistungsdefizite handle es sich häufiger um verstärkte Prokrastination, die in einen unüberwindbaren „Berg an Hausarbeiten“ kurz vor Ende der Regelstudienzeit münden würde und Studierende quasi kapitulieren ließe.

Im Projekt „Statistik lernen“ (Pötschke 2019, 2020) konnte ein Befund systematisch reproduziert werden, der vorher in Klausurbesprechungen und Studienberatungen bereits als individuelle Erfahrung von Lehrenden berichtet wurde: Einige Studierende scheinen nicht in der Lage zu sein, eine angemessene Einschätzung ihres eigenen Leistungsvermögens, des zu erwartenden Studienerfolges in Form von (Abschluss-)Noten und den daraus resultierenden Berufschancen vornehmen zu können. Ein Grund hierfür ist in der mangelnden Reflexion des eigenen Lernfortschritts über einen größeren Zeitraum hinweg zu suchen. Die betreffenden Studierenden reagieren in den Beratungsgesprächen mit großem Unverständnis auf die Frage danach, was und wie sie in Veranstaltungen konkret lernen wollen. Kenntnisse über Lerntechniken und Lernstrategien fehlen insbesondere den leistungsschwächeren Studierenden. Die Lehrforschung am Lehrgebiet Angewandte Statistik hat gezeigt, dass neben der fachlichen Auseinandersetzung auch die Reflexion über die eigene Lernstrategie und die bewusste Anwendung spezifischer Lerntechniken den Studienerfolg unterstützen und daher im Studi-

um thematisiert werden müssten (Pötschke 2020). Viele Lehrende sehen in der Vermittlung von Lernstrategien allerdings nicht ihre Aufgabe (Pötschke & Hesse 2019) und die Tutor*innen, die am FB 05 zur Unterstützung der grundlegenden und einführenden Lehrveranstaltungen Tutorien anbieten, sind diesbezüglich nicht ausreichend ausgebildet. Sie regen vorrangig zur fachlichen Auseinandersetzung mit den Inhalten der zu begleitenden Lehrveranstaltung an.

Eine fehlende Berufsorientierung am Studienanfang wird von den Fachschaftsvertreter*innen aus ihrer Beratungspraxis als unproblematisch im Hinblick auf den Studienerfolg eingestuft. Diese Zielgerichtetheit sei bei den meisten Studierenden am FB 05 zunächst nicht vorhanden. Im Verlauf des Studiums müsse sich diese aber entwickeln, sonst könnte aus Perspektivlosigkeit ein Studienabbruch resultieren, wie die Beratung von Studierenden höherer Semester gezeigt habe. Dass es jedoch bei einigen Studierenden an Kenntnissen bzgl. möglicher beruflicher Beschäftigungsfelder nach dem Studium der Geschichte, Politikwissenschaft oder Soziologie mangelt, berichten auch die Mitarbeitenden im Team von Praxis und Beratung. Ihr Beratungsalltag ist durch Studierende geprägt, die wenig über die eigenen Stärken und Schwächen Bescheid wissen und folglich auch keine konkreten, interessengetriebenen Anforderungen an einen Praktikumsplatz stellen, sondern von der Beratungsstelle erwarten, dass diese ihnen einen Praktikumsplatz organisieren, der möglichst das Kriterium der Wohnortnähe erfüllt.

Einig sind sich alle befragten Expert*innen in der Einschätzung, dass die akademische und soziale Integration ins Studium (vgl. Kapitel 3) zeitnah erfolgen müssen. Wenn sich Eigenverantwortung und die Fähigkeit zum Selbststudium nicht früh angeeignet werden, würden die Studierenden recht schnell den Anschluss verlieren und entweder zu dauerhaften „Beratungsfällen“ werden oder das Studium abbrechen.

9. Forschungsstand zur Studieneingangsphase am FB 05

In der eigens für die vorliegende Untersuchung durchgeführten Befragung von Studienanfänger*innen am FB 05 durch die Professur Methoden der empirischen Sozialforschung wurde u. a. die Bekanntheit mehrerer Unterstützungsangebote des FB 05 erhoben.¹⁶ Zudem wurde um eine Bewertung der Angebote gebeten, sofern diese in der Vergangenheit genutzt worden sind. Hierbei fällt auf, dass Studieneinsteiger*innen vor allem Erfahrungen mit der Orientierungswoche (65 Prozent) und der studentischen Studienberatung durch die Fachschaft (27,8 Prozent) gemacht haben und diese eher positiv bewerten (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12: Bekanntheit und Bewertung von Hilfsangeboten am FB 05 zum Studieneinstieg

Angebot	Genutzt	Nicht genutzt	Nicht angeboten / bekannt	Ø Bewertung (Anzahl Bewertungen)
Online-Self-Assessment (OSA) des FB05 (http://www.osa-gesellschaftswissenschaften.uni-kassel.de/xxx)	3 (21.4%)	5 (35.7%)	6 (42.86%)	6 (3)
Orientierungswoche des FB 05	13 (65%)	6 (30%)	1 (5%)	5.7 (13)
Info-Desk des FB 05 in der Orientierungswoche	2 (10.5%)	14 (73.7%)	3 (15.8%)	7 (2)
Studienberatung durch Lehrende	2 (11.1%)	11 (61.1%)	5 (27.8%)	5 (2)
Studentische Studienberatung durch die Fachschaft	5 (27.8%)	12 (66.7%)	1 (5.6%)	5.4 (5)
Schnupperstudium der Universität Kassel	2 (14.3%)	7 (50%)	5 (35.7%)	6 (2)
Angebot „Studieren probieren“ der Universität Kassel	-	8 (57.1%)	6 (42.9%)	
Lehrveranstaltung „Einführung in wissenschaftliches Arbeiten“, angeboten an Kasseler Schulen (nicht das wissenschaftliche Propädeutikum im Rahmen des Studiums)	1 (7.1%)	6 (42.9%)	7 (50%)	6 (1)

Studieneingangsbefragung der Professur für Methoden der empirischen Sozialforschung.

Fragentext 1 (Spalten 2-4): „Wenn Sie an Ihren Einstieg in Ihr aktuelles Hauptfach denken: Welche der folgenden Angebote haben Sie genutzt?“ Da manche Fragen von einzelnen Studierenden nicht beantwortet wurden, variiert die Fallzahl zwischen den einzelnen Fragen.

Fragentext 2 (Bewertung, Spalte 5): „Wie nützlich waren die Angebote für Ihren Studieneinstieg?“; Antwortskala: 1: „gar nicht nützlich“ bis 7: „sehr nützlich“; Die Angebote konnten nur von denjenigen Studierenden, die sie auch genutzt haben, bewertet werden.

¹⁶ Wie in Kapitel 6 erläutert, war der Rücklauf der Erhebung sehr gering, bei den erreichten Studierenden könnte es sich um eine sehr selektive Subgruppe der Studienanfänger*innen handeln.

Eine Beratung durch Lehrende wird beim Studienbeginn hingegen kaum in Anspruch genommen. Das Online-Self-Assessment (OSA), mit dem potenzielle Studierende sich bereits vor Studienbeginn über die Inhalte des Studiums informieren können, findet ebenfalls kaum Verwendung und ist nur etwa der Hälfte der befragten Studierenden bekannt. Wichtige Informationen zu Studienbeginn müssen daher aktuell vor allem über die Orientierungswoche und/oder über die Fachschaft verbreitet werden. Zugleich entzieht sich dieser Verbreitungsweg weitgehend dem Einflussbereich des Dekanats des FB 05, auch wenn die Tutor*innen der Einführungswoche geschult werden. Unklar bleibt darüber hinaus, wie Studierende erreicht werden können, die nicht an der Orientierungswoche teilnehmen.

Die qualitativen Experteninterviews haben mit Blick auf die Studieneingangsphase ergeben, dass die Orientierungstutorien zu Beginn des Studiums durch die jeweiligen Tutor*innen trotz einheitlicher Schulung anscheinend sehr unterschiedlich gestaltet werden. Folglich variieren Schwerpunktsetzungen und Empfehlungen für das Studium recht stark. Dies kann problematisch sein, da die Orientierungswoche das am stärksten genutzte Einführungsangebot des FB 05 darstellt (vgl. Tabelle 12). Die gemeinsame Erstellung eines Studienplans für das erste Semester ist Bestandteil jedes Orientierungstutoriums. Nicht immer gelingt es in diesem Kontext, die Relevanz der Befassung mit Modulordnung und Prüfungsordnung für einen erfolgreichen Studienverlauf zu vermitteln. Durch das zunächst angeleitete „Studienplan-Erstellen“ entsteht nach Einschätzung der befragten Fachschaftsvertreter*innen bei einem großen Prozentsatz der Studienanfänger*innen der Eindruck, sie würden auch bei der Erstellung der nachfolgenden Studienpläne unterstützt. Dies führt a) zu entsprechend vielen diesbezüglichen Anfragen bei der Fachschaft und/oder b) zu einer schlechten eigenständigen Studienplanung vieler Studierender, die sich gegen Ende der Regelstudienzeit negativ bemerkbar macht und nicht selten zur Verlängerung der Studiendauer beiträgt, weil relevante Prüfungen nicht abgelegt oder sogar übersehen wurden. Die Eingangsphase ähnelt offenbar in ihrer derzeitigen Ausgestaltung eher den bisherigen schulischen Erfahrungen und ist in diesem Punkt (zu) stark (vor-)strukturiert. Im zweiten Semester ereile einige Studierende dann nach Auskunft der befragten Expert*innen der Praxisschock und sie seien mit der plötzlich notwendigen Eigenverantwortung überfordert.

Der Info-Desk wird in der Einführungswoche in der Wahrnehmung der Fachschaftsvertreter*innen recht stark von den Studienanfänger*innen frequentiert, auch wenn in der quanti-

tativen Befragung „nur“ 10 Prozent der Studienanfänger*innen angaben, dieses Angebot genutzt zu haben. Die Fachschaftsmitglieder schätzen, dass sie je nach Startkohorte 40 bis 50 Personen am Info-Desk mit weiterführenden Informationen zum Studium versorgen.

Die Propädeutika bzw. die einführenden Veranstaltungen am FB 05 sind in den einzelnen Fächern derzeit recht unterschiedlich organisiert, woraus sich neben übergreifenden Schwierigkeiten in der Frühphase des Studiums auch fachspezifische Probleme ergeben. Als übergeordnete Problematik wird für alle drei Fächer eine gewisse „Trägheit“ der Studierenden hinsichtlich der fundierten Recherche von Literaturquellen, dem Lesen von Texten allgemein sowie der kritischen Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Positionen und Argumenten im Besonderen konstatiert. Ebenfalls fächerübergreifend zeigen sich die Lehrenden unzufrieden mit der Anwesenheitsquote. Alle drei Fächer schöpfen daher die in den jeweiligen Prüfungsordnungen erlaubten drei Studienleistungen aus, um die Studierenden auf diese Weise zur Teilnahme zu bewegen. In der Politikwissenschaft und der Soziologie scheint zudem die Bereitschaft (oder die Kompetenz) zum Lesen englischer Texte sehr gering ausgeprägt zu sein, weshalb viele Lehrende in der Propädeutik auf derartige Literaturquellen verzichten.

Fachspezifische Besonderheiten ergeben sich wie folgt: In der *Geschichtswissenschaft* werden die Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens in den drei Grundlagenmodulen (Antike, Mittelalter, Neuzeit) und hier insbesondere in den Seminaren und Tutorien erworben. Einzelne Lehrende greifen zu Seminargestaltungsformen, die Anwesenheit noch stärker „erzwingen“ bzw. notwendig machen als in der Politikwissenschaft und in der Soziologie. Die Module werden i. d. R. mit einer Hausarbeit abgeschlossen.

In der *Soziologie* resultiert aus der Konzeption und Benennung der Einführungsveranstaltung sowie der Tatsache, dass die Prüfungsleistung des Moduls nicht im Propädeutikum, sondern in einer Klausur zur Vorlesung erbracht wird, eine „Degradierung“ des Propädeutikums zum Tutorium. Die Lehrenden werden als Tutor*innen wahrgenommen und von den Studierenden teilweise als solche behandelt. Eventuell resultiere aus dieser Wahrnehmung auch die Geringschätzung des Propädeutikums, die nach Auskunft der befragten Expert*innen u. a. in fehlender Teilnahmebereitschaft und/oder schlechter Vorbereitung zum Ausdruck kommt. Zumindest erwerben, auch nach Einschätzung der Lehrenden in den Aufbauseminaren, die Studierenden zu wenig Kenntnisse über die grundlegenden Techniken wissenschaftlichen

Arbeitens. Die Relevanz dieser Veranstaltung für den Studienverlauf wird offensichtlich von den Studierenden unterschätzt oder von den Lehrenden nicht ausreichend vermittelt.

In der *Politikwissenschaft* werden die Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens in Form eines Seminars mit dem Titel „Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten“ und dazugehörigem Tutorium vermittelt. Die Prüfungsleistung besteht aus einer Hausarbeit oder einer Zusammenstellung unterschiedlicher Leistungsformate. Im Zusammenhang mit diesem Seminar wird eine fehlende Teilnahmebereitschaft der Studierenden etwas weniger laut beklagt, dafür aber die mangelnde Motivation, sich mit Texten tiefergehend zu beschäftigen, was zu einem unkritischen Umgang mit Wissenschaft und dem unreflektierten Glauben an „Wahrheiten“ in Lehrbüchern oder anderen Quellen münde, der sich auch in späteren Phasen des Studiums bemerkbar mache.

10. Forschungsstand zur Einhaltung der Regelstudienzeit am FB 05

Die durchschnittliche Dauer bis zum Studienabschluss schwankt bei allen Bachelorstudiengängen des FB 05 etwas über die Zeit (vgl. Tabelle 13), sie hat sich in den letzten Jahren tendenziell jedoch erhöht. Im Fächervergleich schneidet die Politikwissenschaft am besten ab, obgleich auch hier die durchschnittliche Studiendauer von knapp acht Semestern im Jahr 2016 auf neun Semester im Jahr 2019 angestiegen ist.

Tabelle 13: Durchschnittliche Fachstudiendauer am FB 05

	Abschluss 2016	Abschluss 2017	Abschluss 2018	Abschluss 2019
BA Geschichte	8.6	8.9	9.6	9.3
BA Politikwissenschaft	7.9	8.8	8.7	9.0
BA Soziologie	8.6	9.5	10.1	9.5

Quelle: Studierendenstatistik der Universität Kassel (Akademis). Nur Hauptfach.

Der Nachteil von arithmetischen Mittelwerten besteht darin, dass sie anfällig gegenüber Ausreißern sind. Im konkreten Fall könnten bei insgesamt kleinen Fallzahlen somit einige wenige Langzeitstudierende den Durchschnittswert stark nach oben verzerren. Aus diesem Grund wurden im nächsten Schritt die Abschlussquoten nach Regelstudienzeit sowie nach Regelstudienzeit + 2 Semester betrachtet (vgl. Tabelle 14). Die letztgenannte Quote weist im Zeitverlauf ebenfalls deutliche Unterschiede auf und rangiert für den gesamten FB 05 (hier

nicht dargestellt) zwischen ca. 51 Prozent (Startkohorten 2009-2011) und 36 Prozent (Startkohorten 2011-2013).

Tabelle 14: Abschlussquote in der Regelstudienzeit +2 Semester am FB 05 nach Startkohorten

	2008-2010	2009-2011	2010-2012	2011-2013
BA Geschichte	42%	51 %	39 %	36 %
BA Politikwissenschaft	56%	57 %	46 %	36 %
BA Soziologie	46%	46 %	45 %	36 %

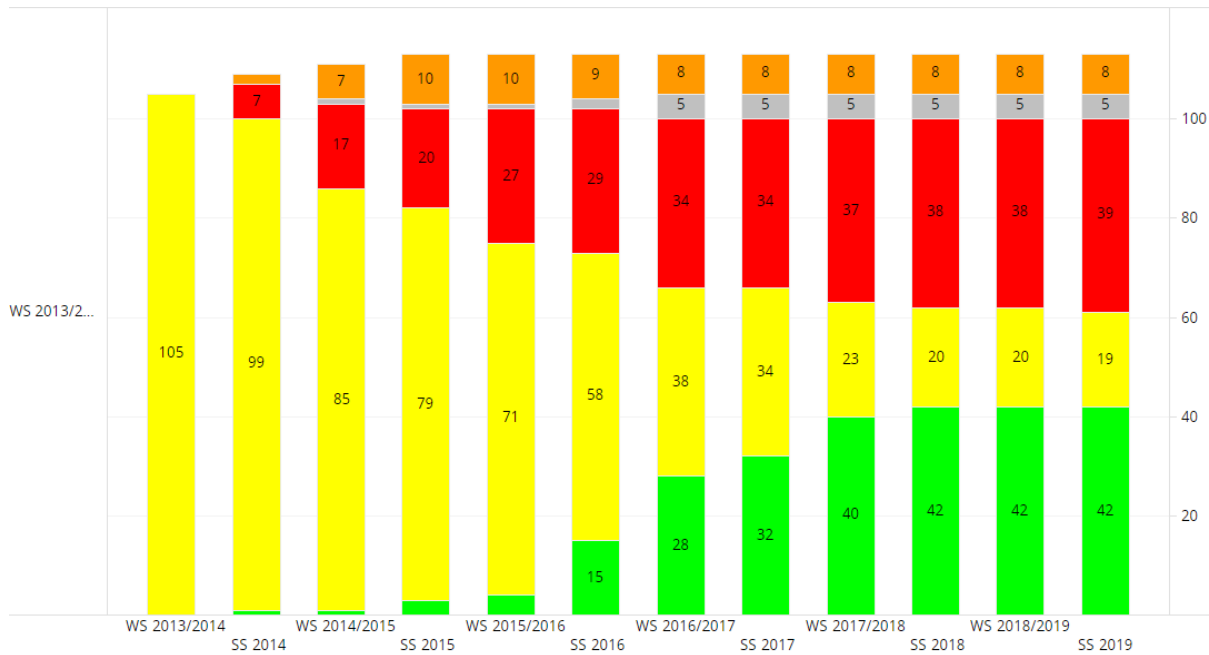
Quelle: Studierendenstatistik der Universität Kassel (Akademis). Nur Hauptfach.

Als Trend lässt sich für alle Studiengänge am FB 05 eine Reduktion der Abschlussquoten insgesamt sowie der Abschlussquoten in der Regelstudienzeit + 2 Semester konstatieren. Von der Startkohorte der Jahre 2011-2013 haben lediglich 36 Prozent der Hauptfachstudierenden ihr Studium in der Regelstudienzeit + 2 Semester am FB 05 abgeschlossen. Die Abschlussquoten steigen um bis zu zehn Prozentpunkte, wenn die Limitierung auf Regelstudienzeit + 2 Semester aufgehoben wird.

In den Abbildung 6 und Abbildung 7 Verbleib Hauptfachstudierender mit Fachhochschulreife am FB 05; Startkohorte WS 2013/14 ist der Verbleib der Studierenden, die im Wintersemester 2013/14 das Studium am FB 05 begonnen haben, auf Semesterebene und nach Art der HZB grafisch dargestellt. Abbildung 6 beschreibt den Verbleib der Hauptfachstudierenden mit allgemeiner Hochschulreife. Von den 105 Studierenden, die das Studium im Wintersemester 2013/14 aufgenommen haben, sind im Wintersemester 2014/15 noch 85 ohne Abschluss eingeschrieben.¹⁷ Nach acht Semestern, im Sommersemester 2017, haben 32 dieser Studierenden (38 Prozent) einen Abschluss in ihrem Hauptfach am FB 05 der Universität Kassel erreicht (grüner Balken). Dies ist der Anteil an erfolgreichen Absolvent*innen in der Regelstudienzeit + 2 Semester. 34 Studierende sind noch ohne Abschluss eingeschrieben (gelber Balken) und 34 Studierende sind nicht mehr eingeschrieben (roter Balken) und haben, zumindest am FB 05, keinen Abschluss erworben.

¹⁷ Diese 85 Studierenden werden vom HMWK als Berechnungsgrundlage für die Studienabschlussquoten verwendet.

Abbildung 6: Verbleib Hauptfachstudierender mit allgemeiner Hochschulreife am FB 05; Startkohorte WS 2013/14



Verbleibsstatus

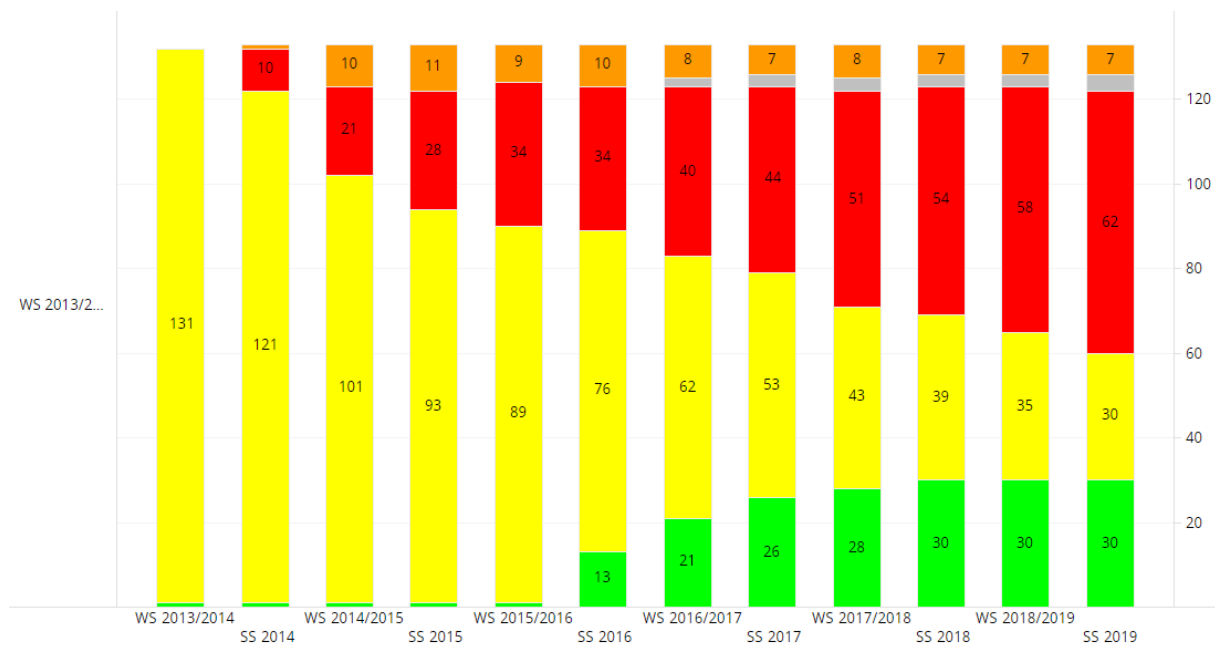
- Nicht mehr eingeschrieben in diesem Studiengang, aber in einem anderen
- Nicht mehr eingeschrieben in diesem Studiengang, aber Abschluss in andere...
- Nicht mehr eingeschrieben - keinen Abschluss erlangt
- Eingeschrieben in diesem Studiengang - noch keinen Abschluss erlangt
- Abschluss erlangt - in diesem Studiengang

Quelle: Studierendenstatistik der Universität Kassel (Akademis). Verbleibsstatus von Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife, die im WS 2013/14 ein Studium (Hauptfach) am FB 05 begonnen haben.¹⁸

Bei den Studierenden mit Fachhochschulreife liegt der Anteil erfolgreicher Absolvent*innen in der Regelstudienzeit + 2 Semester mit 26 von 101 (27 Prozent) insgesamt 11 Prozentpunkte niedriger. Da der Anteil Studierender mit Fachhochschulreife am FB 05 deutlich höher ausfällt als im Bundesdurchschnitt (vgl. Kapitel 7), kann die längere Studiendauer der Studierenden am FB 05 eventuell u. a. durch die Art des Hochschulzugangs begründet werden.

¹⁸ Bei den Akademis-Daten ist zu beachten, dass teilweise Inkonsistenzen und logische Widersprüche auftreten. In den Abbildungen 6 und 7 lässt sich beispielsweise eine Person identifizieren, die bereits im ersten bzw. zweiten Semester einen Abschluss erlangt hat. Hierbei handelt es sich vermutlich um Übertragungsfehler durch das Prüfungsamt oder um eine Person, die im späteren Studienverlauf an die Universität Kassel gewechselt ist und durch die Anrechnung sehr vieler Credit-Points direkt einen Abschluss erlangen konnte.

Abbildung 7: Verbleib Hauptfachstudierender mit Fachhochschulreife am FB 05; Startkohorte WS 2013/14



Verbleibsstatus

- Nicht mehr eingeschrieben in diesem Studiengang, aber in einem anderen
- Nicht mehr eingeschrieben in diesem Studiengang, aber Abschluss in andere...
- Nicht mehr eingeschrieben - keinen Abschluss erlangt
- Eingeschrieben in diesem Studiengang - noch keinen Abschluss erlangt
- Abschluss erlangt - in diesem Studiengang

Quelle: Studierendenstatistik der Universität Kassel (Akademis). Verbleibsstatus von Studierenden mit Fachhochschulreife, die im WS 2013/14 ein Studium (Hauptfach) am FB 05 begonnen haben.

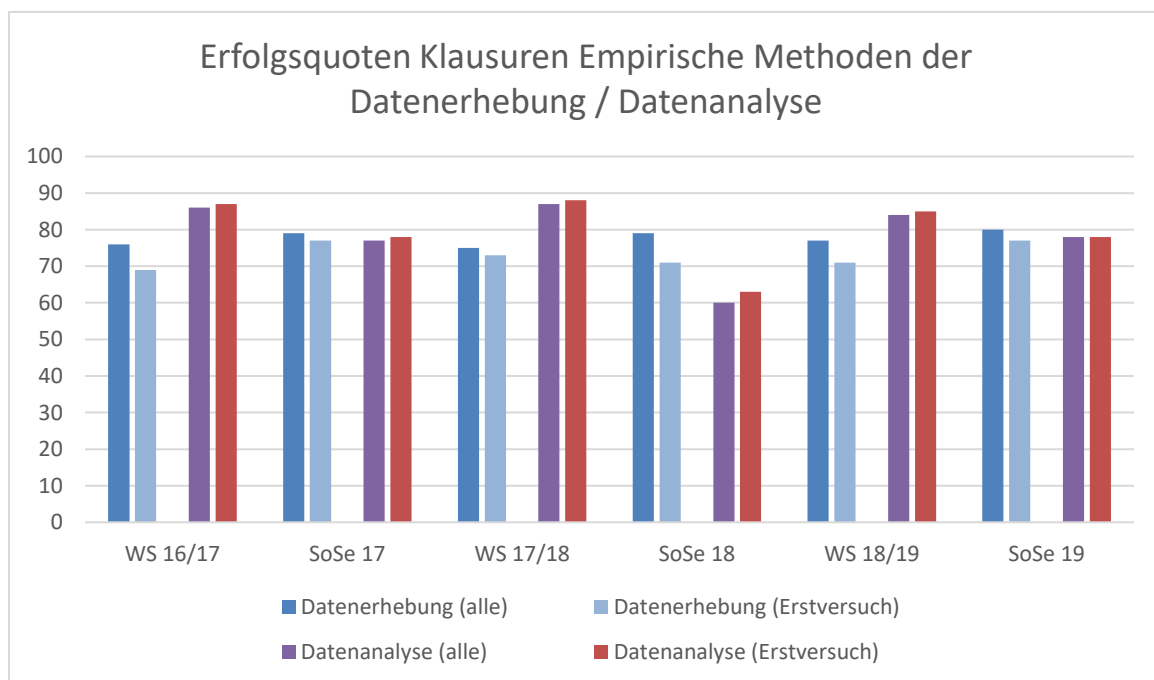
Die Schwundquote am FB 05 betreffend verdeutlicht Abbildung 6, dass von den ursprünglich immatrikulierten Hauptfachstudierenden mit Abitur bis zum Sommersemester 2017 47 Personen keinen Abschluss in ihrem ursprünglichen Studienfach erlangt haben und somit als „Schwund“ gelten (34 (roter Balken, kein Abschluss) + 5 (grauer Balken, Abschluss in einem anderen Fach) + 8 (oranger Balken, eingeschrieben in einem anderen Studienfach)). Die Schwundquote beinhaltet demzufolge auch Fach- und Hochschulwechsler*innen, die ihren Abschluss potenziell noch in einem anderen Fach oder an einer anderen Hochschule erbringen.¹⁹ Da das HMWK die eingeschriebenen Studierenden des 3. Semesters als Berechnungsgrundlage verwendet, müssen von den 47 Studierenden, die im 8. Semester als „Schwund“ gelten, 25 Personen abgezogen werden, die bereits im 3. Semester nicht mehr eingeschrie-

¹⁹ Aus den internen Daten der Universität Kassel lässt sich nicht nachvollziehen, ob es sich um einen Abbruch oder einen Hochschulwechsel handelt. Sobald Studierende nicht mehr immatrikuliert sind, endet das Tracking seitens der Universität Kassel. Beide Gruppen sind im roten Balken zusammengefasst.

ben waren (roter, grauer und oranger Balken). Somit beträgt die Schwundquote im 8. Semester gemäß der HMWK-Berechnungsweise im dargestellten Fall 26 Prozent.

Ein weiterer Grund für verlängerte Studienzeiten könnte in der leistungsbedingt notwendigen Wiederholung von Prüfungen zu suchen sein, weshalb dieser Aspekt des Studienverlauf ebenfalls genauer betrachtet wurde. Die Durchfallquote lag bei den Vorlesungen in allen Studiengängen des FB 05 in den letzten Jahren zwischen 20 und 70 Prozent. In den dazugehörigen Wiederholungsprüfungen betrug sie maximal 7 Prozent. In den Seminaren fällt die Durchfallquote mit 0 bis 2 Prozent deutlich geringer aus, was mit einer engeren Betreuung durch die Lehrenden bei diesem Lehrformat und der Selbstselektion der Studierenden in für sie thematisch interessante Veranstaltungen zusammenhängen kann.

Abbildung 8: Erfolgsquoten im Bereich „Methoden und Statistik“ am FB 05



Quelle: Erhobene Daten der Fachgebiete „Methoden der empirischen Sozialforschung“ und „Angewandte Statistik“.

Die Erfolgs- bzw. Durchfallquoten in den Vorlesungen im Bereich der Methoden der empirischen Sozialforschung sind Abbildung 8 zu entnehmen. Für die Vorlesung zur *Datenanalyse* zeigt sich, dass die Erfolgsquote bei Studierenden im Erstversuch leicht über der gesamten Erfolgsquote liegt. Studierende haben im Wiederholungsfall im Durchschnitt keine höhere Chance die Klausur zu bestehen als Studierende im Erstversuch. Im Modul *Datenerhebung*

erhöht sich die Erfolgsquote aller Klausurteilnehmenden im Vergleich zur Erfolgsquote der Teilnehmenden im Erstversuch.

Ein Teilprojekt der Forschung zu „Statistik lernen“ (Pötschke 2019) ist der Frage nachgegangen, welche Faktoren das Scheitern in den Veranstaltungen „Empirische Methoden der Datenanalyse I+II“ begünstigen. Dabei wurde deutlich, dass Studierende, die in den grundständigen Klausuren im Bereich der Statistik Probleme hatten und sich hier im Zweit- oder Drittversuch befanden, gleichfalls Schwierigkeiten mit der Bewältigung der Anforderungen in den Veranstaltungen „Empirische Methoden der Datenerhebung I+II“ und „Soziologische Theorien“ aufwiesen. Diesem Sachverhalt konnte bisher aber nicht systematisch nachgegangen werden, weil kein ausreichender Zugang zur Prüfungsstatistik bestand. Diesbezügliche Auswertungen sind dringend erforderlich, um mögliche Effekte von Wiederholungsprüfungen auf die Studiendauer beschreiben und diesen ggf. frühzeitig im Studienverlauf begegnen zu können.

Die Befunde der qualitativen Interviews legen für die Überschreitung der Regelstudienzeit die bereits im Kontext der Studienabbruchfaktoren genannte Prokrastination als ein wesentliches Erklärungsmoment nahe. Die befragten Expert*innen plädieren fast einstimmig für die Schaffung formaler Strukturen, die die Studierenden a) zu mehr Leistungserbringung bewegen und b) den Studienverlauf stärker strukturieren, indem z. B. für die Zulassung zu Vertiefungsmodulen das erfolgreiche Absolvieren der Grundmodule oder eine bestimmte ECTS-Zahl vorausgesetzt wird. Diesem Grundprinzip gestufter und modularisierter Studiengänge folgen die Studien- und Prüfungspläne für die Bachelorstudiengänge am FB 05 tatsächlich bisher oftmals nicht. Als zweiten wesentlichen Erklärungsgrund, der aus der Perspektive der Lehr- und Beratungstätigkeit gewonnen wurde, nennen die Expert*innen den voraussichtlich hohen Anteil an Studierenden, die neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nachgehen (müssen) oder sich politisch bzw. sozial engagieren. Zu diesen Aspekten liegen jedoch keine quantitativen Daten vor, die den subjektiven Eindruck bestätigen könnten.

11. Fazit

Der allgemeine Überblick über den Stand der (soziologischen) Studienabbruchs- und Studienverlaufsorschung (Kapiteln 3 bis 5) verdeutlicht, dass bundesweit die empirische Befundlage häufig unzureichend und/oder widersprüchlich ausfällt. Beides ist auf die methodischen Herausforderungen zurückzuführen, mit denen sich die Hochschulforschung konfrontiert sieht. Idealerweise müssten Studienverläufe auf Individualebene und über Hochschulstandorte hinweg erfasst werden, um valide Aussagen darüber treffen zu können, wie viele und welche Studierende mit oder ohne (ursprünglich angestrebtem) Abschluss das Studium beenden. Aus datenschutzrechtlichen Gründen war diese Analysemöglichkeit bisher in Deutschland nicht gegeben. Inwiefern die Einführung einer Studienverlaufsstatistik, wie sie im Zuge der Novellierung des Hochschulstatistikgesetzes kürzlich beschlossen wurde (vgl. Kapitel 2), dieses Defizit behebt und a) zu einer stärker evidenzbasierten Forschung sowie b) der Überflüssigkeit von Schätzverfahren beiträgt, lässt sich erst in einigen Jahren beurteilen.

Bis dahin werden deutschlandweite Erhebungen im Querschnittsdesign (z.B. die meisten DZHW-Surveys), bei denen retrospektiv und basierend auf Selbstberichten von Studierenden die Motive des Studienabbruchs erfasst werden, die Forschungslandschaft dominieren. Diese Studien haben u. a. die methodischen Nachteile, dass Erinnerungslücken und nachträgliche Rationalisierungen (z. B. hinsichtlich der Studienabbruchgründe) auftreten können. Des Weiteren werden auf einzelne Hochschulen oder Fächer begrenzte Untersuchungen im Querschnitt- oder Längsschnittsdesign fortbestehen, die keine Übertragbarkeit der Befunde auf die Allgemeinheit der Studierenden zulassen. Selbst der vermeintliche Goldstandard, eine repräsentative Panelstudie, mit deren Hilfe Bildungsverläufe vom Studienbeginn bis zum Studienende und darüber hinaus beobachtet werden sollen (z. B. die Starkohorte 5 des NEPS), ist nicht frei von methodischen Problemen: Teilnehmer*innen für Wiederholungsbefragungen sind besonders schwer zu rekrutieren und eine beträchtliche Zahl von Studierenden bricht die Befragung nach wenigen Wellen ab. Der Panel-Dropout erfolgt dabei zumeist nicht unsystematisch, sondern selektiv. So übt z. B. der persönliche Erfolg der Studierenden einen Einfluss sowohl auf die Erreichbarkeit als auch auf die (weitere) Teilnahmebereitschaft aus (Liebeskind & Vietgen 2017): Studierende mit Leistungsproblemen sind schwerer erreichbar und scheiden häufiger bzw. früher aus derartigen Untersuchungen aus als leistungsstarke oder zufriedene Studierende. Diese Selektivität mindert die Datenqualität enorm, weil sie zu einem beträchtlichen Nonresponse-Bias der verbleibenden Fälle führt. Panelteilneh-

mer*innen auch noch nach einem Studienabbruch in der Studie zu halten – was bei den meisten Untersuchungen intendiert ist – erfordert einen gesteigerten Aufwand an Panelpflege und stellt sich als schwer realisierbar dar. Wie zuvor beschrieben, ist u. a. das KaSP am FB 05 aufgrund der oben genannten Panelprobleme eingestellt worden (vgl. Kapitel 6).

Der FB 05 bietet eine Vielzahl an Angeboten zur Optimierung des Studienverlaufs. Schwerpunkte liegen hierbei auf der Studieneingangsphase sowie der Praktikumsbetreuung und der allgemeinen Beratung. Bislang sind jedoch keine belastbaren Erkenntnisse zur Wirksamkeit der Angebote verfügbar, da a) insgesamt kaum Evaluationen vorgenommen wurden und b) bestehende Evaluationen methodisch nur selten dem Problem der Selbstselektion durch randomisierte Kontrollstudien oder quasi-experimentelle Untersuchungen begegnen, sondern zumeist lediglich die Teilnehmer*innen von Maßnahmen zur Zufriedenheit und selbst eingeschätzten Wirksamkeit der Maßnahmen befragt wurden. Auch bundesweit fehlt es an systematischen Untersuchungen von Präventionsmaßnahmen. Die vorhandenen Studien sind darüber hinaus wenig vergleichbar, sodass keine Metaanalysen mit dem Ziel der Identifizierung besonders effizienter Maßnahmen vorgenommen werden können. Wir teilen deshalb die Ansicht, dass generell und somit auch am FB 05 vermehrt (quasi-)experimentelle Evaluationen durchgeführt werden sollten, da die bestehenden Angebote „nicht für alle Studierenden gleichermaßen effektiv sind, sondern umso wirksamer, wenn die individuellen Abbruchgründe mit den Zielen der Intervention korrespondieren. Von Maßnahmen zur akademischen Integration sollten beispielsweise Leistungsschwächere stärker profitieren als Studierende, die einen Abbruch aufgrund sozialer Isoliertheit in Erwägung ziehen“ (Neugebauer et al. 2019: 1043).

Die eigene kleine Querschnittuntersuchung zur Studieneingangsphase am FB 05 im Wintersemester 2019/20 hat eine sehr geringe Rücklaufquote erzielt und damit zum wiederholten Male verdeutlicht, dass das Umfrageklima sehr unvorteilhaft ausfällt (vgl. Kapitel 6). Der FB 05 stellt hierbei keine Ausnahme dar, vielmehr sehen sich alle Hochschulen mit dem Dilemma konfrontiert, dass sie empirische Informationen aus Studierendenbefragungen für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung benötigen, die Teilnahmebereitschaft der Studierenden im Hinblick auf Umfragen u. a. aufgrund der häufigen Kontaktierungen aber sinkt (Hauss & Seyfried 2019).

Wir raten daher ...

- a) zu einem regelmäßigen (hochschulweiten) Diskurs über bestehende Surveys und Datenquellen, um die Befragungsinstrumente inhaltlich und methodisch weiter optimieren zu können, indem inhaltlich Redundanzen beseitigt und analytische Leerstellen gefüllt werden.
- b) zu einer stärkeren (zeitlichen und inhaltlichen) Abstimmung der Befragungsaktivitäten und einer Rückkopplung der Befragungsergebnisse an die Studierenden, um das Befragungsklima zu verbessern.
- c) zur gesteigerten Nutzung prozessproduzierter Daten, wie sie z. B. in Gestalt der Prüfungsstatistiken vorliegen, um die Befragungslast der Zielgruppe zu reduzieren.²⁰
- d) zur Kombination quantitativer und qualitativer Methoden, um Kausalmechanismen aufdecken und Brückenhypothesen formulieren zu können sowie die Interpretationsmöglichkeiten der quantitativen Befragungs- und prozessproduzierten Daten durch eine stärkere Kontextualisierung zu erweitern bzw. valider zu gestalten.

Für den FB 05 beabsichtigen wir, das mit diesem Bericht begonnene Monitoring fortzuschreiben und zum einen den qualitativen Forschungsstrang des zunächst noch recht rudimentären Mixed-Methods-Ansatzes unserer Studienverlaufsforschung weiter auszubauen sowie zum anderen (quasi-)experimentelle Evaluationen ausgewählter Maßnahmen vorzunehmen.

²⁰ Mit Blick auf den Punkt c) wurde im Projekt „FragSte“ (Schneider et al. 2019) kürzlich ein kostengünstiges, für die Hochschulverwaltungen durch die erforderliche Datenaufbereitung aber aufwändiges Frühwarnsystem für Studienabbrüche erprobt, dass sich auch auf die Universität Kassel übertragen ließe. Es nutzt alle verfügbaren Studierendeninformationen nach §3 des Hochschulstatistikgesetzes (HStatG) und identifiziert mittels Methoden des maschinellen Lernens (Entscheidungsbäume, neuronale Netze) Merkmale und Merkmalskombinationen, die Studienabbrecher*innen von Absolvent*innen unterscheiden. In die Untersuchung flossen demografische Variablen (Geschlecht, Alter, Herkunft, Migrationshintergrund und die Art der Krankenversicherung (gesetzlich oder privat)), Schulbildung (Art und Note der HZB), frühere Hochschulerfahrung (Anzahl der Hochschulsemester), Zeitpunkt der Einschreibung (Start zum Winter- oder Sommersemester), Wahl des Studiengangs und Wahl der Studienform (Vollzeit oder berufsbegleitend) sowie akademische Leistungen (Credit Points, Noten, Anzahl (nicht) bestandener Prüfungen, Anzahl der Rücktritte/Abmeldungen) ein (Schneider et al. 2019: 1126). Für die im Projekt „FragSte“ analysierte Universität erwiesen sich Art und Anzahl der gewählten Studiengänge, Zeitpunkt der Einschreibung, zeitlicher Abstand zwischen Studienbewerbung und Studienstart, Art und Note der HZB, Alter bei Einschreibung und das Geschlecht als bedeutsame erklärende Faktoren. Sobald allerdings Leistungsdaten (ECTS-Punkte, Durchschnittsnote, Anzahl bestandener (studienerfolgsrelevanter) Prüfungen) verfügbar waren, nahm der Informationsgehalt der sonstigen Informationen ab.

12. Literatur

- Alheit, P., Rheinländer, K., Watermann, R. 2008. Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (4). 577–606.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2018. *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bean, J. 1983. The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *The Review of Higher Education* 6 (2). 129-148.
- Becker, Gary S. 1964. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York: Columbia University Press.
- Becker, R., Hadjar, A. 2004. Warum einige Studierende ihr Soziologie-Studium abbrechen wollen. Studienwahlmotive, Informationsdefizite und wahrgenommene Berufsaussichten als Determinanten der Abbruchneigung. *Soziologie-Forum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie* 33 (3). 47-65.
- Becker, R., Hecken, A. 2007. Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. *Zeitschrift für Soziologie* 36 (2). 100-117.
- Blömeke, S. 2009. Lehrerbildung. In Blömeke, S., Bohl, T., Haag, L., Lang-Wojtasik, G. Sacher, W. (Hg.). *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. 483–490. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blüthmann, I. 2012. Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15 (2). 273-303.
- Blüthmann, I. 2014. *Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch: Analysen von Einflussfaktoren in den Bachelorstudiengängen*. Berlin. Zugegriffen am 24.03.2020 unter <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fld=1042471>
- Blüthmann, I. Lepa, S. Thiel, F. 2008. Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 11 (3). 406-429.
- Blüthmann, I., Thiel, F., Wolfgramm, C. 2011. Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen? *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 20 (1). 110-126.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2017. *Bildung und Forschung in Zahlen und Fakten 2017*. Zugegriffen am 31.08.2019 unter <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/brochure.html>.
- Bosse, E.; Trautwein, C. 2014. Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 9 (5). 41-62.
- Brändle, T., Lengfeld, H. 2015. Erzielen Studierende ohne Abitur geringeren Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie / Do Students without a General Qualification for University Entrance Show Lower Academic Performance? Findings from a Quantitative Case Study. *Zeitschrift für Soziologie* 44 (6). 447-472.

- Brandstätter, H., Farthofer, A. 2002. Studienerfolgsprognose - konfigurativ oder linear additiv? *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 23 (4). 381-391.
- Brandstätter, H., Farthofer, A. 2003. Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 47 (3). 134-145.
- Braun, E., Weiß, T., Seidel, T. 2014. Lernumwelten in der Hochschule. In: Seidel, T. Krapp, A. (Hg.). *Pädagogische Psychologie*. 433-454. Weinheim: Beltz.
- Braxton, J., Milem, J., Sullivan, A. 2000. The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory. *The Journal of Higher Education* 71 (5). 569-590.
- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W., Pollak, R. 2012. Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft und Geschlecht im Wandel-Deutschland im internationalen Vergleich. In: Becker, R., Solga, H. (Hg.). *Soziologische Bildungsforschung*. 346-373. Wiesbaden: Springer VS.
- Bornkessel, P. 2018. *Erfolg im Studium. Konzepte, Befunde, Desiderate*. Bielefeld: wbv.
- Boudon, Raymond. 1974. *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in western society*. New York: Wiley.
- Bundesregierung. 2018. *Fachkräftestrategie der Bundesregierung*. Berlin. Zugriffen am 12.04.2020 unter https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Pressemitteilungen/2018/fachkraeftestrategie-der-bundesregierung.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Butz, W. 2017. Die Novellierung des Hochschulstatistikgesetzes. Welche Änderungen ergeben sich für die amtliche Hochschulstatistik? *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg* 9. 14-20.
- Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). 2020. Baustein Studienergebnis. Zugriffen am 06.04.2020 unter https://intranet.che.de/methodenwiki/index.php/Baustein_Studienergebnis
- Dahm, G., Becker, K., Bornkessel, P. 2018. Determinanten des Studienerfolgs nicht-traditioneller Studierender – zur Bedeutung der sozialen und akademischen Integration, der Lebensumstände und des Studienkontextes für die Studienabbruchneigung beruflich qualifizierter Studierender ohne Abitur. In: Bornkessel, P. (Hg.). *Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate*. 108-174. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Dahm, G., Kerst, C. 2016. Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In: Wolter, A. Banscheraus, U., Kamm, C. (Hg.) *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen*. 108-174. Münster: Waxmann Verlag.
- Dammann, E. 2016. *Entwicklung eines Testinstruments zur Messung fachlicher Kompetenzen in der Technischen Mechanik bei Studierenden ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge*. Stuttgart. Zugriffen am 18.03.2020 unter <http://dx.doi.org/10.18419/opus-9073>
- Davidson, C., Wilson, K. 2013. Reassessing Tinto's concepts of social and academic integration in student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice* 15 (3). 329-346.

Deuer, E., Wild, S. 2018. Studienbedingungen und Studienabbruchneigung - ein Erklärungsmodell. *Forschungsberichte zur Hochschulforschung an der DHBW* 5.

Deutschland in Zahlen. 2020. Zugriffen am 02.04.2020 unter <https://www.deutschlandinzahlen.de/tab/bundeslaender/bildung/hochschule/studierende/studienberechtigtenquote>.

Deutscher Akademischer Austauschdienst. 2011. *Bildungsinländer 2011: Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung*. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst.

Ebert, J., Heublein, U. 2017. *Studienabbruch bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemester 2014*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

Elliot, A. 2005. A conceptual history of the achievement goal construct. In: Elliot, A., Dweck, C. (Hg.). *Handbook of competence and motivation*. 52–72. New York: Guilford Press.

Erdmann, M. 2019. Existieren migrationspezifische Problemlagen in der Studieneingangsphase? In Schubarth, W., Mauermeister, S., Schulze-Reichelt, F., Seidel, A. (Hg.). *Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang* 4. 59-78. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Fuge, J. 2016. *Mentoring als hochschuldidaktisches Instrument zur Gestaltung der Studieneingangsphase. Eine vergleichende Analyse verschiedener Mentoring-Formen*. Detmold: Eusl.

Georg, W. 2008. Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch – eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierendensurveys. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 28 (2). 191-206.

Gesk, I. 2001. *Studienabbruch an Pädagogischen Hochschulen: Dargestellt am Studiengang für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen*. Frankfurt/Main.: Peter Lang Verlag.

Gold, A. 1988. *Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg: Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs*. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag.

Hauss, K., Seyfried, M. 2019. Hochschulen im Befragungsdilemma – Gedankenexperimente und organisationale Lösungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 14 (1). 9-27.

Heinrich, M. 2008. *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: Springer VS.

Helbig, M., Jähnen, S., Marczuk, A. 2017. Eine Frage des Wohnorts. Does Place of Residence Matter? Zur Bedeutung der räumlichen Nähe von Hochschulen für die Studienentscheidung in Deutschland. *Zeitschrift für Soziologie* 46 (1). 55–70.

Helbig, M., Jähnen, S., Marczuk, A. 2015. *Bundesländerunterschiede bei der Studienaufnahme*. Discussion Paper P 2015–001. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Zugriffen am 12.04.2020 unter <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2015/p15-001.pdf>

Hemkes, B., Wilbers, K. 2019. Einführung: Herausforderung Durchlässigkeit – Versuch einer Näherung. In: Hemkes, B.; Wilbers, K.; Heister, M. (Hg.). *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. 11-33. Bonn: Budrich Verlag.

Hessische Industrie- und Handelskammertag. 2019. *2019 IHK-Fachkräftereport. Die Zukunft verspricht Knappheit*. Zugegriffen am 12.04.2020 unter <https://www.hihk.de/blueprint/servlet/resource/blob/4431664/2b4b0a7f4630bcaedded063104984cae/fachkraeftereport-2019-data.pdf>.

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. 2017. *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

Heublein, U., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Kracke, N., Schneider, C., Woisch, A. 2018. *Berufs- und bildungsbezogene Neuorientierung von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern an den Hochschulen des Landes Baden-Württemberg. Ergebnisse der zweiten Befragung der Exmatrikulierten vom Sommersemester 2014 zweieinhalb Jahre nach Exmatrikulation*. Hannover. Zugegriffen am 06.04.2020 unter https://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mwk/intern/dateien/Anlagen_PM/2018/DZHW-Studie_2018_Kurzversion_.pdf.

Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., Besuch, G. 2010. Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen – Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. *HIS Forum Hochschule 2*.

Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R., & Sommer, D. 2012. Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. *HIS: Forum Hochschule 3*.

Heublein, U., Schmelzer, R. 2018. *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2016*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

Heublein, U., Spangenberg, H., Sommer, D. 2003. *Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002*. Hannover: Hochschul-Informationssystem.

Heublein, U.; Wolter, A. 2011. Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik 57 (2)*. 214-236.

Hinz, T., Thielemann, T. 2013. Studieren mit Migrationshintergrund an einer deutschen Universität: Abiturnote, Bildung der Eltern und subjektiver Studienerfolg. *Soziale Welt 64 (4)*. 381-399.

Hippler, H. 2016. Die Regelstudienzeit ist eine Idee aus der Politik. Interview im Deutschlandfunk am 12.06.2016. Zugegriffen am 26.05.2020 unter https://www.deutschlandfunk.de/hrk-praesident-horst-hippler-die-regelstudienzeit-ist-eine.868.de.html?dram:article_id=356888

Hochschulrektorenkonferenz. 2006. Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. *Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2006 Band I*.

Hüther, O., Krücken, G. (2016). *Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.

Isleib, S., Woisch, A. 2018. Studienerfolg jenseits gymnasialer Zugangswege zum Studium. In: Bornkessel P. (Hg.) *Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate*. 29-58. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

Isphording, I., Wozny, F. 2018. *Ursachen des Studienabbruchs – eine Analyse des Nationalen Bildungspanels*. IZA Research Report No. 82. Institute of Labor Economics (IZA).

Isserstedt, W., Middendorff, E., Fabian, G., Wolter, A. 2007. *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Jurkowsch, S. 2006. *A student satisfaction model for higher education providers. Based on the example of the universities of applied science in Austria*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Klein, D. 2018. Das Zusammenspiel zwischen akademischer und sozialer Integration bei der Erklärung von Studienabbruchintentionen. Eine empirische Anwendung von Tintos Integrationsmodell im deutschen Kontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22 (2). 301-323.

Key, O., Hill, L. 2018. *Modellansätze ausgewählter Hochschulen zur Neugestaltung der Studieneingangsphase*. Nexus-Fachgutachten. Berlin. Zugegriffen am 18.02.2020 unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/CHE_07032018_final.pdf

Klein, D., Schwabe, U., Stocké, V. 2019. Studienabbruch im Masterstudium. Erklären akademische und soziale Integration die unterschiedlichen Studienabbruchintentionen zwischen Master- und Bachelorstudierenden? In: Lörz, M., Quast, H. (Hg.). *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master*. 273-306. Wiesbaden: Springer VS.

Klein, D., Stocké V. 2016. Studienabbruchquoten als Evaluationskriterium und Steuerungsinstrument der Qualitätssicherung im Hochschulbereich. In: Großmann, D., Wolbring, T. (Hg.). *Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze*. 323-365. Wiesbaden: VS Verlag.

Koch, D. 2003. Studienabbruch – Kein Stoff für eine Tragödie. Eine Analyse an der HWP-Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik auf dem Hintergrund aktueller Ergebnisse der Studienabbruchforschung. *Sozialökonomischer Text* 98. 1-114.

König, R. 2018. Studienbegleitende Erwerbstätigkeit – ein Hindernis auf dem Weg zu einem erfolgreichem Studienabschluss? In: Becker, K., Heißenberg, S. (Hg.). *Dimensionen studentischer Vielfalt: empirische Befunde zu heterogenen Studien- und Lebensarrangements*. S. 251-268. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kremer, H., Mauer, E., Sloane, H. 2018. Zweifel am Studium? –Beratungskonzepte in der Studieneingangsphase zur Unterstützung bei individuellen Problemlagen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online* 34. 1-24.

Krempkow, R. 2008. Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit. Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 17 (1). 91-107.

Krings, C., Brodführer, A., Landmann, M. 2018. Stark Berufstätige studieren weniger erfolgreich! Wie kommt das? In: Buß, I, Erbsland, M., Rahn, P., Pohlenz, P. (Hg.). *Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten*. S. 133-156. Wiesbaden: Springer VS.

Kroneberg, C. 2011. *Die Erklärung sozialen Handelns. Grundlagen und Anwendung einer integrativen Theorie*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Liebeskind, U., Vietgen, S. 2017. *Panelausfall in der Studierendenkohorte des Nationalen Bildungspanels. Analyse des Ausfallprozesses zwischen der ersten und zweiten telefonischen Befragung*. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Nationales Bildungspanel.
- Lörz, M. 2017. Soziale Ungleichheiten beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf. In: Baader, M., Freytag, T. (Hg.). *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. 311-338. Wiesbaden: Springer VS.
- Lörz, M., Quast, H., Roloff, J. 2015. Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor-ins Masterstudium soziale Ungleichheiten? *Zeitschrift für Soziologie* 44 (2). 137-155.
- Lörz, M., Quast, H., Woisch, A. 2012. Erwartungen, Entscheidungen und Bildungswege: Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr nach Schulabgang. *HIS: Forum Hochschule* 5.
- Maaz, K., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J. 2008. Educational transitions and differential learning environments: How explicit between-school tracking contributes to social inequality in educational outcomes. *Child Development Perspectives* 2 (2). 99-106.
- Meyer, T., Diem, M., Droz, R., Galley, F., Kiener, U. 1999. *Hochschule – Studium – Studienabbruch. Synthesebericht zum Forschungsprojekt „Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen als Spiegel von Funktionslogiken“*. Zürich: Rüegger.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., Poskowsky, J. 2017a. *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., Poskowsky, J. (2017b). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Randauszählung zur 21. Sozialerhebung für deutsche und bildungsinländische Studierende insgesamt und nach Bildungsherkunft*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Müller, S. Schneider, T. 2013. Educational pathways and dropout from higher education in Germany. *Longitudinal and Life Course Studies* 4 (3). 218–241.
- Neugebauer, M., Heublein, U., Daniel, A. 2019. Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22 (4). 1025-1046.
- Neugebauer, M., Neumeyer, S., Alesi, B. 2016. More diversion than inclusion? Social stratification in the Bologna system. *Research in Social Stratification and Mobility* 45 (1). 51-62.
- Pascarella, E., Terenzini, P. 2005. *How college affects students: A third decade of research. Volume 2*. Indianapolis: Jossey-Bass.
- Petzold-Rudolph, K. 2018. *Studienerfolg und Hochschulbindung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pötschke, M. 2019. *Datenanalyse verstehen: Lehrkonzept und Lernerfolg*. Kassel. Zugegriffen am 26.05.2020 unter https://www.uni-kassel.de/fb05/fileadmin/datas/fb05/FG_Soziologie/Lehrkonzept_und_Lernerfolg.pdf

- Pötschke, M., Hesse, Jann-Friedrich. 2019. *Ausbilden durch Begleiten: Fallanalysen*. Kassel. Zugegriffen am 26.05.2020 unter https://www.uni-kassel.de/fb05/fileadmin/datas/fb05/FG_Soziologie/Fallanalysen.pdf
- Pötschke, M. 2020. *Durchfallen Aufstehen Weitergehen: Unterstützung nach Scheitern*. Kassel. Zugegriffen am 26.05.2020 unter https://www.uni-kassel.de/fb05/fileadmin/datas/fb05/FG_Soziologie/Durchfallen_Aufstehen_weitergehen.pdf
- Pohlenz, P., Tinsner, K. 2004. *Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs: eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Preckel, D., Frey, K. 2005. Erzeugt das Hochschulstudium messbare Persönlichkeitsveränderungen? In: Spoun, S., Wunderlich, W. (Hg.). *Studienziel Persönlichkeit: Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute*. 71-86. Frankfurt/Main: Campus.
- Reuther, H., Spoun, S. 2009. Information und Auswahl von Studierenden als zentraler Faktor für Studienqualität – erste Erfahrungen der Leuphana Universität Lüneburg. *Das Hochschulwesen* 57 (3). 89-97.
- Richardson, M., Abraham, C., Bond, R. 2012. Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin* 138 (2). 353-387.
- Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., Carlstrom, A. 2004. Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin* 130 (2). 261-288.
- Rost, F. 2012. *Lern- und Arbeitstechniken für das Studium*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Sarcletti, A. Müller, S. 2011. Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 1 (3). 235-248.
- Schaeper, H. 2020. The first year in higher education: the role of individual factors and the learning environment for academic integration. *Higher Education* 79 (1). 95-110.
- Schiefele, U., Jacob-Ebbinghaus, L. 2006. Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 20 (3). 199-212.
- Schiefele, U., Streblow, L., Brinkmann, J. 2007. Aussteigen oder Durchhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 39 (3). 127-140.
- Schiefele, U., Streblow, L., Ermgassen, U., Moschner, B. 2003. Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 17 (3/4). 185-198.
- Schindler, S. 2014: *Wege zur Studienberechtigung – Wege ins Studium? Eine Analyse sozialer Inklusions- und Ablenkungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, K., Berens, J., Burghoff, J. 2019. Drohende Studienabbrüche durch Frühwarnsysteme erkennen: Welche Informationen sind relevant? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22 (4). 1121-1146.
- Schnepf, S.V. (2017). How do tertiary dropouts fare in the labour market? A comparison between EU countries. *Higher Education Quarterly* 71 (1). 75-96.

- Schröder-Gronostay, M. 2003. Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs. Ergebnisse einer retrospektiven schriftlichen Exmatrikuliertenbefragung an der Universität Kassel. In: Schwarz, S., Teichler, U. (Hg.) *Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung*. 157-168. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Schwaiger, M. 2003. Der Student als Kunde – eine empirische Analyse der Zufriedenheit Münchner BWL-Studenten mit ihrem Studium. *Beiträge zur Hochschulforschung* 25 (1). 32-62.
- Statistisches Bundesamt. 2014. *Erfolgsquote 2012. Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 2000 bis 2004*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt. 2020. *Genesis-Online*. Zugegriffen am 21.03.2020 unter <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=statistic&levelindex=0&levelid=1586251326331&code=21311>.
- Statistisches Bundesamt. 2020. *Studienberechtigten-, Studienanfänger- und Absolventenquote*. Zugegriffen am 21.03.2020 unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Methoden/Erlaeuterungen/hochschulstatistik-quoten.html>.
- Studieren ohne Abitur. 2020. Zugegriffen am 01.02.2020 unter <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/laender/hessen/>.
- Teichler, U., Wolter, A. 2004. Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 13 (2). 64–80.
- Thomas, L. 2002. Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy* 17 (4). 423-442.
- Tieben, N. 2016a. Verbleibe und Berufsstatus von Studienabbrechern mit und ohne vor-tertiärer Berufsausbildung. *Datenreport 2016, Schwerpunkt Studienabbrecher*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. 409-415.
- Tieben, N. 2016b. *Studienverlauf, Verbleib und Berufsstatus von Studienabbrechern*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Tieben, N. Knauf, A. 2019. Die Studieneingangsphase Studierender mit vor-tertiärer beruflicher Ausbildung: allgemeiner und fach-spezifischer Kenntnisstand und Studienvorbereitung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22 (2). 347-371.
- Tinto, V. 1975. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45 (1). 89-125.
- Tinto, V. 1987. *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. 1993. *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition, Volume 2*. Chicago: University of Chicago Press.
- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J., Schuler, H. 2007. Meta-analysis of the relationship between the big five and academic success at university. *Zeitschrift für Psychologie* 215 (2). 132-151.
- Van Buer, J. 2011. Zur Fokussierung der empirischen Hochschulforschung auf das vorzeitige Ausscheiden aus dem Studium – warum wir so auf den Misserfolg blicken. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hg.). *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven*. 463-475. Wiesbaden: VS Verlag.

- Voss, R. 2007. *Studienzufriedenheit: Analyse der Erwartungen von Studierenden*. Siegburg: Josef Eul Verlag.
- Wenz, M., Yu, W. 2010. Term-time employment and the academic performance of undergraduates. *Journal of Education Finance* 35 (4). 358-373.
- Werner, G. 2008. Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch – eine Mehrebenenanalyse mit den Daten des Konstanzer Studierendensurveys. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 28 (2). 191–206.
- Wissenschaftsrat. 2012. *Jahresbericht 2011 des Wissenschaftsrates*. Köln. Zugriffen am 04.04.2020 unter https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Jahresbericht_2011.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- Wetzel, C. 2007. *Soft Skills und Erfolg in Studium und Beruf: Eine vergleichende Studie von hochbegabten Studenten und Unternehmensberatern*. Münster: Waxmann.
- Wolter, A., Kamm, C., Dahm, G., Otto, A., Kerst, C. 2017. *Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten (DZHW-Projektbericht)*. Berlin: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Wolter, A., Kerst, C. 2015. The ‘academization’ of the German qualification system: Recent developments in the relationships between vocational training and higher education in Germany. *Research in Comparative and International Education* 10 (4). 510-524.

13.Anhang

Fragebogen der Querschnittuntersuchung von Studienanfänger*innen am FB 05 im Wintersemester 2019/20.

Es handelt sich um eine Druckversion des Online-Fragebogens. Das Layout der Online-Befragung weicht im Original positiv von dieser Druckversion ab, die das Programm automatisch erstellt.