

Ulrich Heublein/Julia Ebert/Christopher Hutzsch/Sören Isleib/
Richard König/Johanna Richter/Andreas Woisch

Motive und Ursachen des Studien- abbruchs an baden-württembergischen Hochschulen und beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher

DZHW Projektbericht

6 | 2017

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg sowie durch das Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau Baden-Württemberg (vormals Ministerium für Finanzen und Wirtschaft) gefördert.

Dieses Werk steht unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz (CC-BY-NC-SA)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/>



Ulrich Heublein
Telefon +49 341 962765-33
E-Mail: heublein@dzhw.eu

Julia Ebert
Telefon +49 341 962765-35
E-Mail: ebert@dzhw.eu

Christopher Hutzsch
Telefon +49 341 962765-34
E-Mail: hutzsch@dzhw.eu

Sören Isleib
Telefon +49 511 450670-195
E-Mail: isleib@dzhw.eu

Richard König
Telefon +49 341 962765-32
E-Mail: koenig@dzhw.eu

Johanna Richter
Telefon +49 341 962765-35
E-Mail: richter@dzhw.eu

Andreas Woisch
Telefon +49 511 450670-184
E-Mail: woisch@dzhw.eu

Gestaltung und Satz:
Silina Kowalewski, Petra Nölle, DZHW

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH
Lange Laube 12 | 30159 Hannover | www.dzhw.eu

Juni 2017

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	III
Zusammenfassung.....	XIII
1 Einleitung.....	1
2 Anlage der Untersuchung	5
3 Studienabbruchentscheidung.....	11
3.1 Motive des Studienabbruchs	11
3.1.1 Gruppen von Abbruchmotiven.....	11
3.1.2 Wesentliche Tendenzen subjektiver Abbruchbegründung	13
3.1.3 Abbruchgründe nach Abschlussart, Fächergruppe und Hochschulart.....	19
3.1.4 Motive des Studienabbruchs in Baden-Württemberg und im Bundes- durchschnitt.....	27
3.2 Zeitpunkt und Verlauf des Studienabbruchs.....	28
3.2.1 Zeitpunkt des Studienabbruchs	28
3.2.2 Zeitlicher Verlauf der Studienabbruchentscheidung.....	30
3.2.3 Zeitpunkte des Studienabbruchs in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt.....	34
4 Studienvorphase	39
4.1 Bildungsherkunft.....	39
4.2 Vorhochschulische Bildungswege	44
4.2.1 Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung.....	44
4.2.2 Schulische Leistungskurse	48
4.2.3 Berufsausbildung	49
4.3 Schulisches Leistungsniveau.....	52
4.3.1 Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulreife	52
4.3.2 Schulleistungen in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch.....	56
4.4 Subjektive Einschätzung der Studienvorbereitung	60
4.4.1 Allgemeine Studienvorbereitung.....	60
4.4.2 Fachliche und überfachliche Vorkenntnisse.....	63
4.5 Vorhochschulische Faktoren in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt ...	67
4.6 Zusammenfassende Analyse vorhochschulischer Einflussfaktoren	72
5 Studienentscheidung.....	77
5.1 Motive der Studienfachwahl	77
5.2 Zulassungsbedingungen.....	83
5.3 Motive der Studienfachwahl und Zulassungsbedingungen in Baden-Württem- berg und im Bundesdurchschnitt.....	92
6 Studieneingangsphase	97
6.1 Bewältigung des Studieneinstiegs.....	97
6.2 Teilnahme an Angeboten zu Studienbeginn.....	102
6.3 Informiertheit bei Studienbeginn	106
6.4 Studieneingangsphase in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt.....	114
6.5 Zusammenfassende Analyse der Einflussfaktoren der Studienentscheidung und Studieneingangsphase.....	115

7	Einflussfaktoren während des Studiums	119
7.1	Interne Einflussfaktoren	119
7.1.1	Studienverhalten	119
7.1.2	Studienleistungen.....	131
7.1.3	Fach- und Hochschulidentifikation.....	136
7.2	Externe Einflussfaktoren	141
7.2.1	Studienbedingungen	141
7.2.2	Beratung	146
7.2.3	Lebensbedingungen.....	153
7.2.4	Alternativen zum aktuellen Studium	164
7.3	Interne und externe Einflussfaktoren in Baden-Württemberg und im Bundes- durchschnitt	171
7.4	Zusammenfassende Analyse der internen und externen Einflussfaktoren des Studienabbruchs	178
7.5	Exkurs: Ergebnisse der Befragung von Fakultäts- und Fachbereichsleitungen zur Qualitätssicherung im Bachelorstudium	184
8	Tätigkeit nach Studienabbruch	199
8.1	Derzeitige Tätigkeit	200
8.2	Weg zur derzeitigen Tätigkeit.....	209
8.3	Exkurs: Ergebnisse der Befragung von Beratungsinstanzen.....	214
8.4	Zufriedenheit mit der derzeitigen Tätigkeit.....	226
8.5	Tätigkeiten nach Studienabbruch in Baden-Württemberg und im Bundes- durchschnitt	230
9	Handlungsfelder für die Prävention von Studienabbruch	235
	Literaturverzeichnis	243
	Anhang	245

Abbildungsverzeichnis

Abb. 3.1	Bildung von Motivationstypen der Begründung des Studienabbruchs durch Faktoranalyse	12
Abb. 3.2	Ausschlaggebende Studienabbruchgründe	13
Abb. 3.3	Begründung des Studienabbruchs nach Gruppen von Abbruchgründen.....	14
Abb. 3.4	Ausschlaggebende Gründe für den Studienabbruch und Rolle von Gründen bei der Abbruchentscheidung.....	15
Abb. 3.5	Ausschlaggebende Studienabbruchgründe nach Abschlussart.....	20
Abb. 3.6	Begründung des Studienabbruchs nach Gruppen von Abbruchgründen nach Abschlussart	21
Abb. 3.7	Ausschlaggebende Studienabbruchgründe nach Hochschulart.....	22
Abb. 3.8	Begründung des Studienabbruchs nach Gruppen von Abbruchgründen nach Hochschulart	23
Abb. 3.9	Ausschlaggebende Studienabbruchgründe nach ausgewählten Fächergruppen ..	25
Abb. 3.10	Begründung des Studienabbruchs nach Gruppen von Abbruchgründen nach ausgewählten Fächergruppen.....	26
Abb. 3.11	Entscheidende Abbruchgründe in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt	27
Abb. 3.12	Begründung des Studienabbruchs nach Gruppen von Abbruchgründen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt.....	28
Abb. 3.13	Fachstudiendauer bis zum Studienabbruch.....	29
Abb. 3.14	Fachstudiendauer bis zum Studienabbruch nach Abschlussart	29
Abb. 3.15	Fachstudiendauer bis zum Studienabbruch nach Hochschul- und Abschlussart.....	30
Abb. 3.16	Durchschnittliche Semesteranzahl von Zeitpunkten der Studienabbruchentscheidung.....	31
Abb. 3.17	Zeitpunkte der Studienabbruchentscheidung.....	32
Abb. 3.18	Zeitlicher Verlauf der Studienabbruchentscheidung	32
Abb. 3.19	Durchschnittliche Semesteranzahl von Zeitpunkten der Studienabbruchentscheidung nach Abschlussart	33
Abb. 3.20	Zeitpunkte der Studienabbruchentscheidung nach Abschlussart	34
Abb. 3.21	Durchschnittliche Semesteranzahl von Zeitpunkten der Studienabbruchentscheidung nach ausgewählten Fächergruppen	34
Abb. 3.22	Durchschnittliche Semesteranzahl von Zeitpunkten der Studienabbruchentscheidung in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt.....	36
Abb. 3.23	Zeitpunkte der Studienabbruchentscheidung in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt	37
Abb. 4.1	Höchster Berufsabschluss der Eltern von Studienabbrechern und Absolventen	40
Abb. 4.2	Bildungsherkunft von Studienabbrechern und Absolventen	40
Abb. 4.3	Bildungsherkunft von Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart.....	41
Abb. 4.4	Bildungsherkunft von Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart ...	41
Abb. 4.5	Bildungsherkunft von Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen	42
Abb. 4.6	Bildungsherkunft nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen	43
Abb. 4.7	Schulart bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung von Studienabbrechern und Absolventen	44

Abb. 4.8	Schulart bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung von Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart.....	45
Abb. 4.9	Schulart bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung von Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart.....	46
Abb. 4.10	Schulart bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung von Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen	47
Abb. 4.11	Schulart bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung von Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen	48
Abb. 4.12	Schulische Leistungskurse von Studienabbrechern und Absolventen.....	48
Abb. 4.13	Absolvierte Berufsausbildung von Studienabbrechern und Absolventen.....	50
Abb. 4.14	Absolvierte Berufsausbildung von Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart	50
Abb. 4.15	Absolvierte Berufsausbildung von Studienabbrechern nach Hochschulart.....	50
Abb. 4.16	Absolvierte Berufsausbildung von Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen.....	51
Abb. 4.17	Absolvierte Berufsausbildung von Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen	51
Abb. 4.18	Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung von Studienabbrechern und Absolventen	53
Abb. 4.19	Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung von Studienabbrechern und Absolventen	53
Abb. 4.20	Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung von Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart.....	54
Abb. 4.21	Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung von Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart	54
Abb. 4.22	Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung von Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen	54
Abb. 4.23	Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung von Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen.....	55
Abb. 4.24	Schulische Mathematik-, Deutsch- und Englisch-Leistungen von Studienabbrechern und Absolventen.....	56
Abb. 4.25	Schulische Mathematik-, Deutsch- und Englisch-Leistungen von Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart	57
Abb. 4.26	Schulische Mathematik-, Deutsch- und Englisch-Leistungen von Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart	58
Abb. 4.27	Schulische Mathematik-, Deutsch- und Englisch-Leistungen von Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen	59
Abb. 4.28	Schulische Leistungen (Durchschnitt aus den Leistungen in Mathematik, Deutsch und Englisch) von Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen.....	59
Abb. 4.29	Subjektive Vorbereitung auf das Studium von Studienabbrechern und Absolventen.....	60
Abb. 4.30	Subjektive Vorbereitung auf das Studium von Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart	61
Abb. 4.31	Subjektive Vorbereitung auf das Studium von Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart	61
Abb. 4.32	Subjektive Vorbereitung auf das Studium von Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen.....	62

Abb. 4.33	Subjektive Vorbereitung auf das Studium von Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen	62
Abb. 4.34	Fachliche und überfachliche Vorkenntnisse von Studienabbrechern und Absolventen	63
Abb. 4.35	Fachliche und überfachliche Vorkenntnisse von Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart	64
Abb. 4.36	Fachliche und überfachliche Vorkenntnisse von Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart	65
Abb. 4.37	Fachliche und überfachliche Vorkenntnisse von Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen	66
Abb. 4.38	Fachliche Vorkenntnisse von Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen	66
Abb. 4.39	Überfachliche Vorkenntnisse von Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen	67
Abb. 4.40	Bildungsherkunft von Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt	67
Abb. 4.41	Schulart bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung von Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt	68
Abb. 4.42	Schulische Leistungskurse von Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt	69
Abb. 4.43	Schulische Mathematik-, Deutsch- und Englisch-Leistungen von Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt	69
Abb. 4.44	Fachliche und überfachliche Vorkenntnisse von Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt	70
Abb. 4.45	Ausgewählte vorhochschulische Merkmale von Studienabbrechern und Absolventen nach Land des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung	71
Abb. 4.46	Logistisches Regressionsmodell zur Vorhersage des Studienabbruchs (abhängige Variable) durch vorhochschulische Faktoren, average marginal effects (AME)	73
Abb. 5.1	Motive der Studienfachwahl bei Studienabbrechern und Absolventen	78
Abb. 5.2	Verwirklichung des Studienwunsches bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart	80
Abb. 5.3	Motive der Studienfachwahl bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart	80
Abb. 5.4	Motive der Studienfachwahl bei Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart	81
Abb. 5.5	Motive der Studienfachwahl bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen	81
Abb. 5.6	Motive der Studienfachwahl bei Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen	82
Abb. 5.7	Verwirklichung des Studienwunsches bei Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen	83
Abb. 5.8	Umfang der Zulassungsbedingungen im letzten Studiengang bei Studienabbrechern und Absolventen	85
Abb. 5.9	Art der Zulassungsbedingungen im letzten Studiengang bei Studienabbrechern und Absolventen	86
Abb. 5.10	Umfang der Zulassungsbedingungen im letzten Studiengang bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart, Abschlussart und ausgewählten Fächergruppen	87

Abb. 5.11	Art der Zulassungsbedingungen im letzten Studiengang bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart.....	87
Abb. 5.12	Art der Zulassungsbedingungen im letzten Studiengang bei Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart.....	88
Abb. 5.13	Art der Zulassungsbedingungen im letzten Studiengang von Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen	89
Abb. 5.14	Durchführung eines Selbsttests zur fachlichen Eignung bei Studienabbrechern und Absolventen nach Zulassungsbedingungen im letzten Studiengang.....	90
Abb. 5.15	Einschätzung des Ergebnisses des Selbsttests zur fachlichen Eignung bei Studienabbrechern und Absolventen	91
Abb. 5.16	Motive der Studienfachwahl bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt.....	93
Abb. 5.17	Verwirklichung des Studienwunsches bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt.....	93
Abb. 5.18	Umfang der Zulassungsbedingungen im letzten Studiengang bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt ...	94
Abb. 5.19	Art der Zulassungsbedingungen im letzten Studiengang bei Studienabbrecher und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt	94
Abb. 5.20	Durchführung eines Selbsttests zur fachlichen Eignung bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt	95
Abb. 5.21	Einschätzung des Ergebnisses des Selbsttests zur fachlichen Eignung bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt	95
Abb. 6.1	Bewältigung des Studieneinstiegs bei Studienabbrechern und Absolventen	98
Abb. 6.2	Bewältigung des Studieneinstiegs bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart	98
Abb. 6.3	Bewältigung des Studieneinstiegs bei Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart	99
Abb. 6.4	Bewältigung des Studieneinstiegs bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen.....	100
Abb. 6.5	Korrelationsmatrix zur fachlichen Vorbereitung und ausgewählten Aspekten der Bewältigung des Studieneinstiegs bei Studienabbrechern.....	101
Abb. 6.6	Bewältigung des Studieneinstiegs bei Studienabbrechern und Absolventen nach besuchter Schulart	101
Abb. 6.7	Teilnahme von Studienabbrechern und Absolventen an Angeboten zu Studienbeginn nach ausgewählten Fächergruppen.....	103
Abb. 6.8	Einschätzung der Nützlichkeit von Angeboten zu Studienbeginn bei Studienabbrechern und Absolventen	104
Abb. 6.9	Teilnahme von Studienabbrechern und Absolventen an Brückenkursen für Mathematik nach Mathematikleistungen zum Schulende	104
Abb. 6.10	Teilnahme von Studienabbrechern und Absolventen an Brückenkursen für Mathematik nach Belegung des Leistungskurses Mathematik bei Erwerb der Hochschulreife	105
Abb. 6.11	Informationsstand der Studienabbrecher und Absolventen bei Studienbeginn ...	106
Abb. 6.12	Informationsstand der Studienabbrecher und Absolventen bei Studienbeginn nach Hochschulart	107
Abb. 6.13	Informationsstand der Studienabbrecher und Absolventen bei Studienbeginn nach Abschlussart	108

Abb. 6.14	Informationsstand der Studienabbrecher und Absolventen bei Studienbeginn nach ausgewählten Fächergruppen.....	109
Abb. 6.15	Informationsdefizite vor Studienbeginn bei Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen.....	110
Abb. 6.16	Informationsdefizite vor Studienbeginn bei Studienabbrechern und Absolventen nach Motiven der Studienfachwahl.....	111
Abb. 6.17	Informationsstand der Studienabbrecher und Absolventen bei Studienbeginn nach Überforderung durch Leistungsanforderungen am Studienanfang	112
Abb. 6.18	Informationsstand der Studienabbrecher und Absolventen bei Studienbeginn nach Orientierungslosigkeit und Enttäuschung hinsichtlich der Studierenerwartungen am Studienanfang	113
Abb. 6.19	Bewältigung des Studieneinstiegs bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt.....	114
Abb. 6.20	Teilnahme von Studienabbrechern und Absolventen an Angeboten zu Studienbeginn in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt.....	114
Abb. 6.21	Informationsstand der Studienabbrecher und Absolventen bei Studienbeginn in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt.....	115
Abb. 6.22	Logistisches Regressionsmodell zur Erklärung des Studienerfolgs (Studienerfolg vs. Studienabbruch) durch Faktoren der Studienfachwahl und der Bewältigung des Studieneinstiegs	117
Abb. 7.1	Eigenaktives Studienverhalten bei Studienabbrechern und Absolventen	120
Abb. 7.2	Eigenaktives Studienverhalten bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart.....	121
Abb. 7.3	Eigenaktives Studienverhalten bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen.....	122
Abb. 7.4	Eigenaktives Studienverhalten bei Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen.....	123
Abb. 7.5	Verhältnis zu Lehrenden bei Studienabbrechern und Absolventen.....	124
Abb. 7.6	Verhältnis zu Lehrenden bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart.....	125
Abb. 7.7	Verhältnis zu Lehrenden bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen.....	126
Abb. 7.8	Verhältnis zu Lehrenden bei Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen	127
Abb. 7.9	Verhältnis zu Kommilitonen bei Studienabbrechern und Absolventen.....	128
Abb. 7.10	Verhältnis zu Kommilitonen bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart.....	129
Abb. 7.11	Verhältnis zu Kommilitonen bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppe	129
Abb. 7.12	Verhältnis zu Kommilitonen bei Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen.....	130
Abb. 7.13	Studienleistungen bei Studienabbrechern und Absolventen	131
Abb. 7.14	Studienleistungen bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart.....	132
Abb. 7.15	Studienleistungen bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen	132
Abb. 7.16	Studienleistungen bei Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen	133

Abb. 7.17	Studienleistungen bei Studienabbrechern und Absolventen nach eigenaktivem Studierverhalten	133
Abb. 7.18	Studienleistungen bei Studienabbrechern und Absolventen nach Verhältnis zu den Lehrenden	134
Abb. 7.19	Studienleistungen bei Studienabbrechern und Absolventen nach Verhältnis zu den Kommilitonen	135
Abb. 7.20	Fach- und Hochschulidentifikation bei Studienabbrechern und Absolventen	136
Abb. 7.21	Fach- und Hochschulidentifikation bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart	137
Abb. 7.22	Fach- und Hochschulidentifikation bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen.....	137
Abb. 7.23	Fach- und Hochschulidentifikation bei Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen	138
Abb. 7.24	Fachidentifikation bei Studienabbrechern und Absolventen nach Studienleistungen.....	139
Abb. 7.25	Fachidentifikation bei Studienabbrechern und Absolventen nach eigenativem Studierverhalten	139
Abb. 7.26	Fachidentifikation bei Studienabbrechern und Absolventen und Verhältnis zu den Lehrenden	140
Abb. 7.27	Fachidentifikation bei Studienabbrechern und Absolventen und Verhältnis zu den Kommilitonen	140
Abb. 7.28	Einschätzung der Studienbedingungen von Studienabbrechern und Absolventen	142
Abb. 7.29	Einschätzungen der Studienbedingungen von Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart	143
Abb. 7.30	Einschätzungen der Studienbedingungen von Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen.....	144
Abb. 7.31	Einschätzung der Studienbedingungen von Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen.....	145
Abb. 7.32	Anteil an Studienabbrechern und Absolventen mit hoher Eigenaktivität im Studium nach Einschätzung der Studienbedingungen.....	146
Abb. 7.33	Inanspruchnahme von Beratungen von Studienabbrechern und Absolventen	147
Abb. 7.34	Inanspruchnahme von Beratungen von Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart	147
Abb. 7.35	Inanspruchnahme von Beratungen von Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen.....	148
Abb. 7.36	Inanspruchnahme von Beratungen von Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen	149
Abb. 7.37	Inanspruchnahme von Beratungen von Studienabbrechern und Absolventen nach fachlichem Anforderungsniveau, Stofffülle und Studiengestaltung	150
Abb. 7.38	Inanspruchnahme von Beratung von Studienabbrechern und Absolventen nach Kontakthäufigkeit zu den Lehrenden.....	151
Abb. 7.39	Inanspruchnahme von Beratung von Studienabbrechern und Absolventen nach dem Maß an eigenaktivem Studieren	152
Abb. 7.40	Erwerbstätigkeit der Studienabbrecher und Absolventen in der Vorlesungszeit...	153
Abb. 7.41	Erwerbstätigkeit der Studienabbrecher und Absolventen in der Vorlesungszeit nach Hochschulart	154

Abb. 7.42	Erwerbstätigkeit der Studienabbrecher und Absolventen in der Vorlesungszeit nach ausgewählten Fächergruppen.....	155
Abb. 7.43	Erwerbstätigkeit der Studienabbrecher in der Vorlesungszeit nach ausgewählten ausschlaggebenden Abbruchgründen	156
Abb. 7.44	Studienumfang der Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit bei Studienabbrechern und Absolventen	156
Abb. 7.45	Fachlicher Zusammenhang zwischen Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit und Studium bei Studienabbrechern und Absolventen	157
Abb. 7.46	Inanspruchnahme verschiedener Finanzierungsquellen durch Studienabbrecher und Absolventen	158
Abb. 7.47	Inanspruchnahme verschiedener Finanzierungsquellen durch Studienabbrecher und Absolventen nach Hochschulart.....	159
Abb. 7.48	Inanspruchnahme verschiedener Finanzierungsquellen durch Studienabbrecher und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen	160
Abb. 7.49	Inanspruchnahme verschiedener Finanzierungsquellen durch Studienabbrecher nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen	160
Abb. 7.50	Sicherheit der Studienfinanzierung und finanzielles Auskommen der Studienabbrecher und Absolventen.....	161
Abb. 7.51	Sicherheit der Studienfinanzierung und finanzielles Auskommen der Studienabbrecher und Absolventen nach in Anspruch genommenen Finanzierungsquellen.....	162
Abb. 7.52	Sicherheit der Studienfinanzierung und finanzielles Auskommen der Studienabbrecher und Absolventen nach Hochschulart	163
Abb. 7.53	Sicherheit der Studienfinanzierung und finanzielles Auskommen der Studienabbrecher und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen.....	163
Abb. 7.54	Sicherheit der Studienfinanzierung und finanzielles Auskommen der Studienabbrecher nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen.....	164
Abb. 7.55	Kombinationen von Alternativen zum Studium von Studienabbrechern und Absolventen	165
Abb. 7.56	Alternativen zum Studium von Studienabbrechern und Absolventen	165
Abb. 7.57	Kombination von Alternativen zum Studium von Studienabbrechern nach Hochschulart.....	166
Abb. 7.58	Alternativen zum Studium von Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart.....	166
Abb. 7.59	Kombination von Alternativen zum Studium von Studienabbrechern nach ausgewählten Fächergruppen.....	167
Abb. 7.60	Alternativen zum Studium von Studienabbrechern nach ausgewählten Fächergruppen	168
Abb. 7.61	Kombinationen von Alternativen zum Studium von Studienabbrechern nach entscheidendem Abbruchgrund	168
Abb. 7.62	Alternativen zum Studium von Studienabbrechern nach entscheidendem Abbruchgrund.....	169
Abb. 7.63	Gedanken über Alternativen zum Studium von Studienabbrechern und Absolventen nach Fachidentifikation.....	169
Abb. 7.64	Gedanken über Alternativen zum Studium von Studienabbrechern und Absolventen nach Berufsausbildung.....	170
Abb. 7.65	Alternativen zum Studium von Studienabbrechern und Absolventen nach Berufsausbildung	170

Abb. 7.66	Eigenaktives Studieverhalten bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt.....	171
Abb. 7.67	Verhältnis zu den Lehrenden bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt.....	171
Abb. 7.68	Soziale Integration bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt.....	172
Abb. 7.69	Studienleistungen bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt.....	172
Abb. 7.70	Fachidentifikation bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt.....	173
Abb. 7.71	Studienbedingungen nach Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt.....	173
Abb. 7.72	Besuch mindestens einer Beratungseinrichtung von Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt	174
Abb. 7.73	Häufigkeit der Inanspruchnahme verschiedener Beratungsangebote bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt	174
Abb. 7.74	Erwerbstätigkeit der Studienabbrecher und Absolventen in der Vorlesungszeit in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt.....	175
Abb. 7.75	Fachlicher Zusammenhang zwischen Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit und Studium bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt	176
Abb. 7.76	Stundenumfang der Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt.....	176
Abb. 7.77	Inanspruchnahme verschiedener Finanzierungsquellen durch Studienabbrecher und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt	177
Abb. 7.78	Sicherheit der Studienfinanzierung und finanzielles Auskommen der Studienabbrecher und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt....	177
Abb. 7.79	Häufigkeit von Studienabbrechern und Absolventen ohne Nachdenken über Alternativen zum Studium in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt..	178
Abb. 7.80	Nachdenken über Alternativen zum Studium bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt.....	178
Abb. 7.81	Logistisches Regressionsmodell zur Erklärung des Studienerfolgs durch interne und externe Faktoren der Studiensituation	180
Abb. 7.82	Studienabbruchquote, von den Fakultäts- und Fachbereichsleitungen geschätzte und für vertretbar gehaltene Schwundquote sowie Anteil der Einrichtungen, bei dem die geschätzte über der für vertretbar gehaltenen Quote liegt, nach Studienbereichen	185
Abb. 7.83	Bild der Lehrenden von den Studierenden nach Studienbereichen.....	187
Abb. 7.84	Zielsetzungen nach Studienbereichen	188
Abb. 7.85	Standard-Informationsangebote für Studienbewerber nach Studienbereichen....	190
Abb. 7.86	Standard-Einführungsangebote für Studienanfänger nach Studienbereichen	191
Abb. 7.87	Standard-Informationen über die Studienanfänger und den Studienverlauf, die von den Fakultäten und Fachbereichen erfasst werden, nach Studienbereich.....	193
Abb. 7.88	Standard-Lehr- und Betreuungsangebote im Studienverlauf nach Studienbereichen.....	194
Abb. 7.89	Situation der Qualitätssicherung nach Studienbereichen.....	195
Abb. 7.90	Problemgruppen bei der Sicherung des Studienerfolgs nach Studienbereichen..	197

Abb. 8.1	Tätigkeiten ein halbes Jahr nach Exmatrikulation bei Studienabbrechern und Absolventen	200
Abb. 8.2	Tätigkeiten ein halbes Jahr nach Exmatrikulation bei Studienabbrechern und Absolventen nach angestrebtem Abschluss	202
Abb. 8.3	Tätigkeiten ein halbes Jahr nach Exmatrikulation bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart	203
Abb. 8.4	Tätigkeiten von Studienabbrechern ein halbes Jahr nach Exmatrikulation nach Fächergruppen	204
Abb. 8.5	Tätigkeiten von Studienabbrechern ein halbes Jahr nach Exmatrikulation nach entscheidendem Abbruchgrund	205
Abb. 8.6	Tätigkeiten von Studienabbrechern ein halbes Jahr nach Exmatrikulation nach vor Studienbeginn abgeschlossener Berufsausbildung	207
Abb. 8.7	Zeitpunkt der Entscheidung für die Tätigkeit ein halbes Jahr nach Exmatrikulation	208
Abb. 8.8	Zeitpunkt der Entscheidung für die Tätigkeit ein halbes Jahr nach Studienabbruch nach Art der Tätigkeit	208
Abb. 8.9	Genutzte Informationsquellen bei der Entscheidung für die Tätigkeit ein halbes Jahr nach Studienabbruch	209
Abb. 8.10	Genutzte Informationsquellen bei der Entscheidung für die Tätigkeit ein halbes Jahr nach Studienabbruch nach Art der Tätigkeit	210
Abb. 8.11	Bewertung genutzter Informationsquellen bei der Entscheidung für die Tätigkeit ein halbes Jahr nach Studienabbruch	211
Abb. 8.12	Wege der Stellenfindung (Tätigkeit ein halbes Jahr nach Exmatrikulation) bei Studienabbrechern und Absolventen	212
Abb. 8.13	Wege der Stellenfindung nach derzeitiger Tätigkeit von Studienabbrechern	213
Abb. 8.14	Gründe, aus denen abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher die Beratungseinrichtung aufsuchen, nach Art der Beratungseinrichtung	216
Abb. 8.15	Einschätzung verschiedener Aussagen zur (beruflichen) Orientierungssituation von Studienabbrechern nach Art der Beratungseinrichtung	217
Abb. 8.16	Einschätzung verschiedener Aussagen zur eigenen Beratungstätigkeit nach Art der Beratungseinrichtung	219
Abb. 8.17	Von Beratungseinrichtungen angebotene Beratungsmöglichkeiten für abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher und Nutzung der Angebote	221
Abb. 8.18	Angebotene Beratungsformen sowie Rolle dieser Beratungsformen bei der Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern nach Art der Beratungseinrichtung	222
Abb. 8.19	Probleme im Zusammenhang mit der Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern nach Art der Beratungseinrichtung	224
Abb. 8.20	Zufriedenheit mit Aspekten der derzeitigen beruflichen Tätigkeit nach Studienabbrechern und Absolventen	226
Abb. 8.21	Zufriedenheit mit Aspekten der derzeitigen beruflichen Tätigkeit bei Studienabbrechern und Absolventen nach Art der Tätigkeit	228
Abb. 8.22	Zufriedenheit mit Aspekten der derzeitigen beruflichen Tätigkeit nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen	229
Abb. 8.23	Tätigkeiten ein halbes Jahr nach Exmatrikulation bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt	230

Abb. 8.24	Tätigkeit von Studienabbrechern ein halbes Jahr nach Exmatrikulation nach vor Studienbeginn abgeschlossener Berufsausbildung in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt	231
Abb. 8.25	Tätigkeiten von Studienabbrechern ein halbes Jahr nach Exmatrikulation nach ausgewählten Fächergruppen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt	232
Abb. 8.26	Zufriedenheit mit Aspekten der derzeitigen beruflichen Tätigkeit nach Studienabbrechern und Absolventen und Art der Tätigkeit in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt	233
Abb. A3.1	Gründe des Studienabbruchs in Baden-Württemberg nach Abschlussart	246
Abb. A3.2	Gründe des Studienabbruchs in Baden-Württemberg nach Hochschulart	247
Abb. A3.3	Gründe des Studienabbruchs nach ausgewählten Fächergruppen	248
Abb. A3.4	Gründe des Studienabbruchs in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt nach Hochschulart	249
Abb. A3.5	Zeitpunkte der Studienabbruchentscheidung nach ausgewählten Fächergruppen	250
Abb. A4.1	Schulische Leistungskurse von Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart	250
Abb. A4.2	Schulische Leistungskurse von Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart	251
Abb. A4.3	Schulische Leistungskurse von Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen	251
Abb. A4.4	Schulische Leistungskurse von Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen	251
Abb. A5.1	Bildung von Motivgruppen der Studienfachwahl mittels Faktoranalyse	252
Abb. A7.1	Fachliche Vorkenntnisse bei Studienabbrechern und Absolventen	253
Abb. A7.2	Erwerbstätigkeit der Studienabbrecher und Absolventen nach Hochschulart	253
Abb. A8.1	Befragung der Beratungseinrichtungen: Stichprobe und Rücklauf	254
Abb. A8.2	Probleme im Zusammenhang mit der Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern nach Art der Beratungseinrichtung	255

Zusammenfassung

Mit Förderung durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg sowie durch das Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau Baden-Württemberg (vormals Ministerium für Finanzen und Wirtschaft) hat das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) eine umfassende Untersuchung durchgeführt, die sich den Ursachen und Bedingungen des Studienabbruchs an den Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) des Landes Baden-Württemberg widmet, sowie den beruflichen Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher erkundet. Die Studie baut dabei auf eine bundesweite Untersuchung zu den Motiven und Ursachen des Studienabbruchs auf, die im gleichen Zeitraum mit den gleichen Instrumentarien durchgeführt wurde. Wie die bundesweite Studie umfasst die Untersuchung in Baden-Württemberg mehrere Module. Kernbestandteil des Projekts ist eine schriftliche Befragung von Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014 (bzw. des Sommersemesters 2013) an den Hochschulen Baden-Württembergs. An dieser Befragung beteiligten sich rund 2.400 Exmatrikulierte von 25 Hochschulen in Baden-Württemberg – darunter die neun baden-württembergischen Universitäten, vier Pädagogische Hochschulen¹ und zwölf Hochschulen für angewandte Wissenschaften. In die Untersuchung wurden dabei ausschließlich Exmatrikulierte im Erststudium einbezogen, die in einem Bachelor- oder Staatsexamensstudien-gang eingeschrieben waren. Für Exmatrikulierte, die bereits über einen ersten Studienabschluss verfügen, sind andere Exmatrikulationsgründe bezeichnend als für Exmatrikulierte eines Erststudiums. Aus diesem Grund wurden weiterführende Studiengänge und somit auch das Masterstudium aus der Untersuchung ausgeschlossen.

In einem weiteren Projektmodul wurden Fakultäts- und Fachbereichsleitungen ausgewählter Studienbereiche (an Universitäten: Physik, Germanistik, BWL; an Hochschulen für angewandte Wissenschaften: Informatik, BWL) zur Qualitätssicherung im Bachelorstudium befragt. Die Analyse, die in einem gesonderten Exkurs des vorliegenden Berichts dargestellt wird, beschäftigt sich dabei vor allem mit den Maßnahmen zur Qualitätssicherung, deren Voraussetzungen und deren Bewährung, aber auch mit den in diesem Zusammenhang bestehenden Problemen.

Des Weiteren wurde eine Befragung von relevanten Beratungseinrichtungen für Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher durchgeführt. Dabei handelt es sich um Zentrale Studienberatungen, Career Services, Agenturen für Arbeit und sonstige Beratungseinrichtungen. Dieses Projektmodul verfolgt das Ziel, die Befunde der Exmatrikuliertenstudie zur Beratungssituation von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern um die Perspektive der beratenden Instanzen zu erweitern. Im Fokus standen hierbei die Erkundung der Beratungssituation von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern sowie die Analyse von Maßnahmen, bestehenden Problemen und Unterstützungsbedarf der betreffenden Einrichtungen bei der Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern. Aus Gründen des Datenschutzes können keine Befunde ausschließlich für baden-württembergische Beratungseinrichtungen ausgewiesen werden, deshalb sind in diesem Bericht die bundesweiten Befunde dieser Befragung ebenfalls in einem gesonderten Exkurs dargelegt.

Der Prozess des Studienabbruchs – Theoretische Grundlagen der Untersuchung

¹ In der Darstellung der Befunde werden die Pädagogischen Hochschulen den Universitäten zugerechnet, da eine separate Ausweisung der Exmatrikulierten Pädagogischer Hochschulen aufgrund zu geringer Fallzahlen nicht möglich ist.

Der Untersuchung zu den Faktoren des Studienabbruchs in den Bachelor- und Staatsexamensstudiengängen liegen bestimmte Annahmen zum Studienabbruchprozess zugrunde. Eine zentrale Annahme ist, dass es Bedingungen gibt, die je nach Ausprägung mehr oder minder stark den Fortgang des Studiums gefährden. Zu den Bedingungsfaktoren gehören Merkmalskonstellationen der Studienvorphase, des Studienübergangs und der Studiensituation, die in ihrer jeweiligen Ausprägung das Risiko eines Studienabbruchs erhöhen oder verringern können. Bei den Aspekten der Studiensituation sind interne (Studienverhalten, Studienleistungen, Fachidentifikation) und externe (Studienbedingungen, Beratungsangebote, Lebensbedingungen, Alternativen zum aktuellen Studium) Merkmale der Studien- und Lebenssituation der Studierenden zu unterscheiden. Die jeweils gegebenen Bedingungen führen bei den Studierenden zu Motivlagen, aus denen dann die Entscheidung zum Studienabbruch resultiert. Ein Studienabbruch lässt sich in der Regel daher nicht auf einen einzigen Grund zurückführen, sondern entwickelt sich durch Kumulation abbruchfördernder Faktoren, die sich untereinander bedingen und verstärken. Studienabbruch ist demnach nicht das Ergebnis einer spontanen, kurzfristigen Entscheidung, sondern wird als ein längerer Abwägungs- und Entscheidungsprozess verstanden. Bei der überwiegenden Zahl der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher steht jedoch ein bestimmtes Motiv im Mittelpunkt der Abbruchentscheidung. Dieses Motiv gibt letztlich den Ausschlag für den Studienabbruch.

Gründe des Studienabbruchs

Etwa drei Viertel der Studienabbrüche in Baden-Württemberg sind hauptsächlich auf Leistungsprobleme, mangelnde Studienmotivation, persönliche Gründe und die Orientierung auf eine praktische Tätigkeit zurückzuführen. Am häufigsten scheitern die Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher in Baden-Württemberg an den Anforderungen ihres Studiums bzw. wegen fehlender fachlicher Voraussetzungen. Rund ein Drittel der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher hat in erster Linie das Studium abgebrochen, weil sie den Leistungsanforderungen des Studiums nicht gerecht werden konnten. Allein 13% der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher mussten die Hochschule verlassen, weil sie Prüfungen endgültig nicht bestanden haben. Ein weiterer wichtiger Abbruchgrund ist die mangelnde Studienmotivation. Bei rund einem Fünftel der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher ist im Studienverlauf die Studienmotivation so stark zurückgegangen, dass sie das Studium nicht fortgeführt haben. Viele der betreffenden Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher haben ihr Studium mit falschen Erwartungen begonnen. Darüber hinaus geben 14% der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher an, dass sie vor allem aufgrund persönlicher Gründe wie Krankheit, Unwohlfühlen am Studienort oder erlebter Diskriminierung das Studium aufgeben mussten. So ist allein rund jeder zehnte Abbruch in Baden-Württemberg auf Krankheit oder psychische Probleme zurückzuführen. Für 12% der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher ist die Orientierung auf eine praktische Tätigkeit für die Studienaufgabe ausschlaggebend gewesen. Diese Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher vermissen den Praxis- und Berufsbezug im Studium, wollen schnellstmöglich Geld verdienen und hegen den Wunsch nach einer praktischen Tätigkeit.

Zwischen den Gruppen der entscheidenden Gründe des Studienabbruchs und den überhaupt für die Studienaufgabe bedeutsamen Einzelmotiven bestehen dabei zum Teil deutliche Differenzen. Dies gilt vor allem für unzulängliche Studienbedingungen. Ihnen kommt für den Studienabbruch eine besondere Bedeutung zu, ohne dass sie den entscheidenden Grund dafür darstellen. Zwei Drittel der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher schreiben den Studienbedingungen eine wichtige Rolle für ihre Studienaufgabe zu, aber nur bei weniger als einem Zehntel, gaben sie den Ausschlag für die vorzeitige Exmatrikulation. Unzulängliche Studienbedingungen führen

nicht ohne weiteres zum Studienabbruch, erst im Verbund mit anderen studienbeeinträchtigenden Schwierigkeiten tragen sie zum vorzeitigen Studienende bei.

Die durchschnittliche Dauer bis zum Studienabbruch beträgt 3,9 Fachsemester, im Bachelorstudium 3,2 Fachsemester und in den Studiengängen des Staatsexamens 5,8 Fachsemester. Dabei erfolgt der Abbruch des Studiums bei der Mehrheit der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher im ersten Studienjahr, 52% der Studienabbrüche in Baden-Württemberg vollziehen sich während der ersten beiden Fachsemester, weitere 26% der Abbrüche erfolgen im dritten und vierten Fachsemester. Insbesondere für die Bachelorstudiengänge an baden-württembergischen Universitäten ist bezeichnend, dass der Studienabbruch zu einem vergleichsweise frühen Zeitpunkt stattfindet. Der Abwägungsprozess bis zur Exmatrikulation erstreckt sich allerdings über einen bestimmten Zeitraum: So liegen bei rund einem Drittel der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher in Baden-Württemberg erster Gedanke an einen Abbruch, fester Entschluss zum Abbruch und die Exmatrikulation im gleichen Semester, bei rund einem weiteren Drittel erstreckt sich der gesamte Prozess über zwei Semester, bei allen weiteren dauert es länger.

Studienvorphase

Die Analyse der vorhochschulischen Faktoren des Studienabbruchs in Baden-Württemberg zeigt, dass der Studienerfolg sehr stark durch die Bildungsherkunft, den Zugangsweg zum Studium, die schulischen Leistungsindikatoren sowie den Erwerb studienrelevanter Vorkenntnisse beeinflusst wird. Die Herkunft aus Elternhäusern, bei denen beide Eltern einen akademischen Abschluss vorweisen können, erweist sich als besonders förderlich für den Studienerfolg. Unter den Absolventinnen und Absolventen fällt der Anteil derjenigen, deren Eltern beide einen Studienabschluss erworben haben, fast doppelt so hoch aus wie der entsprechende Anteil unter den Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern (31% vs. 17%).

Zudem ist der Erwerb einer gymnasialen Hochschulzugangsberechtigung in Baden-Württemberg mit vergleichsweise guten Erfolgschancen für das Studium verbunden. So haben 82% der Absolventinnen und Absolventen, aber nur 64% der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher ihre Hochschulzugangsberechtigung an einem Gymnasium erworben. Andere schulische Zugangswege zum Studium wie der Besuch von Berufskollegs, Beruflichen Gymnasien sowie Berufsoberschulen spielen dagegen vor allem in der Gruppe der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher eine größere Rolle. Sie ermöglichen nicht in gleicher Weise die Passung zwischen schulischen Voraussetzungen und Studienanforderungen.

Dabei erweisen sich schulische Leistungsindikatoren, wie die Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und bestimmte Fachnoten als weitere maßgebliche Einflussfaktoren auf den Studienerfolg. Über alle hier betrachteten Abschluss- und Hochschularten sowie auch über alle Fächergruppen hinweg weisen Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher im Durchschnitt schlechtere Gesamtnoten bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung auf als Absolventinnen und Absolventen. Dies gilt auch für die schulischen Abschlussnoten in Mathematik, Deutsch und Englisch. Insbesondere der Mathematiknote kommt dabei eine besondere Bedeutung als Prädiktor des Studienerfolgs zu.

Die schlechteren Schulnoten der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher korrespondieren mit der Einschätzung der fachlichen Vorbereitung auf das Studium. So bewertet lediglich etwa ein Drittel der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher die eigene Vorbereitung auf das Studium im Gesamten als ausreichend. Bei den Absolventinnen und Absolventen beläuft sich der entsprechende Anteil dagegen auf über 50%. Deutliche Differenzen bestehen dabei vor allem in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Kenntnissen, aber auch hinsichtlich überfach-

licher Kompetenzen wie Zeitmanagement sowie selbständiges Arbeiten und Lernen. Die Befunde weisen allerdings nicht nur auf die im Durchschnitt schlechtere Ausgangssituation der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher hin, sondern auch darauf, dass nicht wenige Studierende mit ungünstigen Schulnoten und Vorbereitungsstand trotzdem erfolgreich studierten. Ihnen ist es gelungen, durch eigenaktives Studieren und Nutzung von Unterstützungsmaßnahmen, den Studienabschluss zu erreichen.

Studienentscheidung

An den baden-württembergischen Hochschulen waren Absolventinnen und Absolventen deutlich häufiger in ihrem ursprünglich gewünschten Fach eingeschrieben als Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher (79% vs. 59%). Mehr als jeder fünfte Exmatrikulierte, der das Studium ohne Abschluss beendet hat, hätte lieber ein anderes Fach studiert. Bei der Entscheidung darüber, ob das Studium abgebrochen wird, spielt dies eine wesentliche Rolle: Aufgrund der fehlenden Fachidentifikation ist für diese Studierenden – immer dann, wenn Schwierigkeiten im Studienverlauf auftreten, zum Beispiel Probleme mit Leistungsanforderungen – die Schwelle zum Studienabbruch besonders niedrig.

Dies korrespondiert mit den Motiven der Studienfachwahl: Für Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher sind extrinsische Gründe sowie der Rat Anderer, insbesondere die Empfehlungen von Beraterinnen und Beratern zur Studien- und Berufswahl deutlich wichtiger gewesen, während bei Absolventinnen und Absolventen intrinsische und soziale Motive eine größere Rolle spielten. Eine Studienfachwahl, die sich in erster Linie am Arbeitsmarkt orientiert und das Streben nach guten Verdienst- und Karrieremöglichkeiten in den Vordergrund stellt, entwickelt keine große Bindungskraft. Bei nicht erfüllten Erwartungen an das Studienfach oder bei anderen Studienschwierigkeiten ist dann die Bereitschaft geringer, sich diesen Herausforderungen zu stellen, als bei einer Motivation, die auf starkem Fachinteresse oder einem festen Berufswunsch beruht.

In Baden-Württemberg haben die Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher häufiger in zulassungsfreien Studiengängen studiert als die Absolventinnen und Absolventen (Studienabbrecher: 37% vs. Absolventen: 23%). Das bedeutet auch: Die Absolventinnen und Absolventen konnten sich entsprechend häufiger in zulassungsbeschränkten Studiengängen einschreiben. Dies gelang ihnen vor allem aufgrund ihrer besseren Schulabschlussnote. Demnach sind in zulassungsbeschränkten Fächern häufiger leistungsstarke Studierende zu finden, die aufgrund ihrer besseren schulischen Voraussetzungen seltener Probleme mit der Bewältigung der hochschulischen Leistungsanforderungen haben. In diesem Sinne kann durch den Numerus Clausus als Zulassungsbedingung und der damit verbundenen Studienaufnahme von Studierenden mit guten Voraussetzungen die Studienerfolgsquote in den betreffenden Studiengängen erhöht werden.

Studieneingangsphase

In Baden-Württemberg zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Art und Weise, wie die Studieneingangsphase absolviert wird, und dem Erreichen eines erfolgreichen Studienabschlusses. Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher hatten zu Studienbeginn deutlich größere Probleme als Absolventinnen und Absolventen, die Anforderungen der Einstiegsphase zu bewältigen. Sie scheitern häufig schon in den ersten beiden Semestern ihres Studiums. Vor allem die Leistungsanforderungen am Studienanfang bereiten den Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern deutlich häufiger Schwierigkeiten als den Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Dabei lassen sich Zusammenhänge zwischen Studieneinstieg und den Fähigkeiten zu Studienbeginn feststellen: Je besser die Vorkenntnisse der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher

in Mathematik und Naturwissenschaften ausfallen, desto seltener berichten sie von Schwierigkeiten mit dem fachlichen Niveau und der Bewältigung des Arbeitspensums. Dies trifft vor allem, aber nicht nur, auf Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher in den mathematisch-naturwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen zu. Je umfassender zudem Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher über Fähigkeiten im Zeitmanagement und selbständigen Arbeiten und Lernen bei Studienantritt verfügen, desto seltener bereitet ihnen die Bewältigung des Arbeitspensums Probleme. Darüber hinaus zeigt sich, dass Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher sowie Absolventinnen und Absolventen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung nicht über einen allgemeinbildenden gymnasialen Weg erworben haben, am Anfang des Studiums häufiger vom fachlichen Niveau überfordert sind und seltener das Arbeitspensum bewältigen als jene, die ein Gymnasium besuchten.

Spezielle Angebote am Studienbeginn können fehlende schulische Voraussetzungen ausgleichen und so zu einer erfolgreicherem Bewältigung des Studieneinstiegs beitragen. So werden in Baden-Württemberg Kurse zu Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens vergleichsweise häufig von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern in Sprach- und Kulturwissenschaften (49%) und in Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (36%) wahrgenommen, während Brückenkurse für Mathematik vor allem Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher in Mathematik und Naturwissenschaften (45%) sowie in Ingenieurwissenschaften (57%) besuchen. Im Vergleich zu den Absolventinnen und Absolventen ergeben sich in dieser Hinsicht keine großen Differenzen, außer bei den Brückenkursen in Mathematik, an denen die Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern deutlich häufiger als die Absolventinnen und Absolventen teilgenommen haben. Die Befunde verweisen darauf, dass es zum einen – vor allem bei den Kursen zur fachlichen Vorbereitung – nicht gesichert ist, dass jene Studierende an den betreffenden Kursen teilnehmen, die eine solche Hilfestellung zu Studienbeginn besonders dringend benötigen. Unabhängig von der schulischen Mathematikleistung besucht in Baden-Württemberg nur rund die Hälfte der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher in Wirtschaftswissenschaften, in Mathematik und Naturwissenschaften sowie in Ingenieurwissenschaften einen Mathematikbrückenkurs. Zum anderen ist aber durch die Teilnahme an diesen Kursen auch nicht gewährleistet, dass die betreffenden Studierenden sich dann mehrheitlich nicht mehr mit entsprechenden fachlichen Defiziten auseinandersetzen müssen. Der Beitrag gerade der Brückenkurse in Mathematik zur Vermeidung von Studienabbruch scheint bislang gering zu sein.

Die Nützlichkeit von Angeboten zu Studienbeginn wird dabei von Absolventinnen und Absolventen mehrheitlich besser eingeschätzt als von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern. Lediglich Mentorenprogramme und Brückenkurse für Mathematik schätzen beide Exmatrikuliertengruppen hinsichtlich ihrer Nützlichkeit ähnlich ein.

Die Absolventinnen und Absolventen in Baden-Württemberg sind bei Studienbeginn besser informiert gewesen als die Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher. Insbesondere mit ihrer persönlichen Eignung (56% vs. 48%) und den fachlichen Studieninhalten (50% vs. 40%) haben sie sich vorab umfassender auseinandergesetzt. Insgesamt fällt die Informiertheit vor Aufnahme des Studiums bei beiden Exmatrikuliertengruppen jedoch eher gering aus. Wesentliche Anteile beider Exmatrikuliertengruppen halten im Nachhinein den Informationsstand bei Studienbeginn nicht für ausreichend. Dabei zeigt sich, dass Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher wie Absolventinnen und Absolventen, denen die Bewältigung des Studieneinstiegs Probleme bereitet, über nahezu alle Aspekte des gewählten Studienganges deutlich seltener ausreichend informiert sind. Dies bedeutet, der Studieneinstieg gelingt demnach insbesondere jenen Studienanfängerinnen und Studienanfängern gut, die sich vor Studienbeginn ausreichend über ihren gewählten

Studiengang und die persönliche Passung informieren. Allerdings ist es auch einem beträchtlichen Teil der Studierenden, trotz Informationsdefiziten gelungen, durch eine aktive Studienhaltung und der Nutzung von Betreuungs- und Informationsangeboten, diese Defizite aufzuheben.

Interne Einflussfaktoren in der Studiensituation

In der Zusammenschau der internen Einflussfaktoren des Studienabbruchs kommt insbesondere der Fähigkeit zum eigenaktiven Studieren eine hohe Bedeutung für den Studienerfolg zu. In dieser Hinsicht sind gravierende Differenzen zwischen Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern sowie Absolventinnen und Absolventen festzustellen. Lediglich 47% der Exmatrikulierten, die ihr Studium ohne Abschluss beendet haben, haben eine aktive Studienhaltung gezeigt, während dies bei der überwiegenden Mehrheit der erfolgreich Exmatrikulierten der Fall war (81%). Die Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher sind zu wenig in der Lage gewesen, ihr volles Leistungspotenzial auszuschöpfen sowie sich die Unterstützungsangebote und Betreuungsleistungen, die von der Hochschule zur Verfügung gestellt werden, zu erschließen. Das Problem mangelnden eigenaktiven Studierens, der zu großen Studienpassivität und des Abwartens von Vorgaben, zeigt sich in allen Aspekten des Studienverhaltens.

Dies trifft auch auf das Verhältnis zu den Lehrenden zu. Die Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher suchten in der Mehrzahl keine Möglichkeiten zur Kommunikation mit den Lehrenden. Weniger als ein Drittel der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher beschreibt infolgedessen den Kontakt zum Lehrpersonal als gut, während über die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen zu einer solchen Einschätzung gelangt. Die fehlende Kommunikation mit den Lehrenden bedeutet nicht nur Verzicht auf fachliche Betreuung, sondern ebenso mangelndes Erfahrung studienmotivierender Fachidentifikation. Zu wesentlichen Problemen gehört dabei insbesondere fehlendes Feedback in Bezug auf die konkreten Studienleistungen. Auch wenn die Absolventinnen und Absolventen etwas häufiger im Gespräch mit Lehrenden waren, so ist doch insgesamt bei beiden Exmatrikulierengruppen die Kontaktintensität als gering einzuschätzen. Das bedeutet, dass es Absolventinnen und Absolventen besser als Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern gelungen ist, auch ohne direkte Betreuung durch Lehrende, die Hilfe und Unterstützung für sich zu organisieren, die für die Bewältigung der Studienanforderungen notwendig war.

Eine zentrale Rolle spielen auch die sozialen Kontakte in der Hochschule, vor allem zu den anderen Kommilitoninnen und Kommilitonen. Für die Studierenden sind sie eine wichtige Möglichkeit, Informationen und Erfahrungen zu erhalten, die ihnen die Bewältigung von Studienanforderungen erleichtern. Zwischen Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern sowie Absolventinnen und Absolventen gibt es zwar kaum Unterschiede, was die Kontaktaufnahme mit den Mitstudierenden betrifft, aber deutliche Differenzen in Bezug auf die Intensität der Kontakte. So gibt nur etwa die Hälfte der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher an, im intensiven Gespräch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen gestanden zu haben, bei den Absolventinnen und Absolventen trifft dies dagegen auf zwei Drittel zu. Gleichzeitig haben die Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher stärker als die Absolventinnen und Absolventen ihre Kontakte außerhalb der Hochschule gepflegt. Infolgedessen nutzten Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher die potentiell verfügbaren Ressourcen aus den sozialen Beziehungen in geringerem Maße. 41% von ihnen fühlten sich auf sich allein gestellt – aber vor allem deshalb, weil sie nicht in der Lage waren, entsprechende studienbezogene Hilfsangebote und soziale Netzwerke für sich zu erschließen.

Eigenaktives Studieren, die Nutzung von Betreuungsmöglichkeiten, das Streben nach Kontakt mit Lehrenden und anderen Studierenden haben große Auswirkungen auf die Studienleis-

tungen. In der Bewältigung der fachlichen Anforderungen spiegeln sich letztlich alle Aspekte des Studienverhaltens wider. Deshalb kann es nicht verwundern, dass die Studienleistungen ein wesentlicher Prädiktor für die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienabschlusses sind. Dementsprechend ordnen sich bei der Einschätzung des individuellen Leistungsniveaus auch nur 19% der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher den oberen Leistungsgruppen zu. Unter den Absolventinnen und Absolventen beträgt dieser Anteil 68%. In den unteren Leistungskategorien finden sich 41% der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und nur 8% der Absolventinnen und Absolventen. Anhaltende Leistungsprobleme sind ein sehr starkes Warnsignal für einen möglichen Studienabbruch.

Auch die Identifikation mit dem Studienfach und den beruflichen Tätigkeiten, die der Studiengang eröffnet, beeinflusst den Studienerfolg wesentlich. Eine starke Fachidentifikation vermag eigenaktives Studienverhalten wie auch das Streben nach Kontakten mit Lehrenden sowie mit Kommilitoninnen und Kommilitonen zu fördern. Nur 26% der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher haben im Verlauf ihres Studiums eine solche Fachidentifikation entwickelt, dass sie, stünden sie noch einmal vor der Wahl, wieder das gleiche Fach studieren würden. Diese geringe Fachverbundenheit weist auch auf große Unsicherheiten bei der Studienentscheidung hin.

Externe Einflussfaktoren in der Studiensituation

Wesentliche Studienbedingungen, wie Studienorganisation und Klarheit der Studienanforderungen, erhalten von beiden Exmatrikulierteengruppen mehrheitlich keine positive Einschätzung. Allerdings fallen die Urteile der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher durchgängig noch kritischer aus als die der Absolventinnen und Absolventen. Insbesondere die Gliederung des Studienaufbaus sowie ein fehlender Forschungs- und Praxisbezug wird von den Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern als problematisch eingeschätzt.

Die häufigere Konfrontation mit Problemen im Studienverlauf führte bei Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern auch zu einer häufigeren Inanspruchnahme von Beratungen. Gerade bei verpflichtenden Beratungen wegen zu geringer Zahl an erreichten ECTS-Punkten war dies natürlich der Fall, aber auch die Zentrale Studienberatung, die studentischen Beratungsmöglichkeiten und die psychologische Beratung wurden von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern mehr als von Absolventinnen und Absolventen in Anspruch genommen. Allerdings bedeutet dies nicht, dass die Nutzung der Beratung mit den bei Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern bestehenden Problemlagen korrespondiert. Die Beratung wurde bei weitem nicht so häufig in Anspruch genommen, wie die zu bewältigenden Schwierigkeiten es vermuten ließen. Bei jeder Beratungsform hat – zumeist deutlich – weniger als die Hälfte der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher um Beratung nachgesucht. Die Beratungsnutzung erweist sich dabei als ein Merkmal aktiven Studienverhaltens.

In Baden-Württemberg fällt die Erwerbstätigenquote – d. h. der Anteil der Studierenden, die während der Vorlesungszeit gegen Entgelt erwerbstätig sind – bei Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern (35%) deutlich geringer aus als bei Absolventinnen und Absolventen (62%). Allerdings ist dieser Befund zum einen darauf zurückzuführen, dass mit zunehmender Studiedauer der Anteil der erwerbstätigen Studierenden stetig ansteigt und Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher häufig schon in den beiden Anfangssemestern die Hochschule verlassen. Zum anderen erlauben ihnen – auch in ihrer eigenen Wahrnehmung – die Schwierigkeiten bei der Erfüllung der Studienanforderungen keine solche Erwerbstätigkeit. Wenn allerdings die Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher erwerbstätig waren, so haben sie dafür im Durchschnitt deutlich mehr Stunden pro Woche als Absolventinnen und Absolventen aufgewandt. Dies

steht im Widerspruch zu den Ansprüchen eines Vollzeitstudiums, der zeitliche Aufwand für die Erwerbstätigkeit kollidiert nach einer bestimmten Zeit mit den Studienaufgaben. Eine Erwerbstätigkeit, die mehr als zehn Stunden in der Woche umfasst, erhöht deutlich das Risiko eines Studienabbruchs. Hinzu kommt, dass bei Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern die ausgeübte Tätigkeit deutlich seltener einen Bezug zum Studienfach aufweist. Aufgrund ihrer häufigen Leistungsschwäche gelangen sie weniger an studentische Hilfskrafttätigkeiten, die von der Hochschule vergeben werden. Die fachliche Nähe einer Erwerbstätigkeit erweist sich aber für den Studienerfolg als durchaus förderlich.

Neun von zehn Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern in Baden-Württemberg haben sich im Studienverlauf mit einer Alternative zum Studium auseinandergesetzt. Unter den Absolventinnen und Absolventen betraf dies nur jeden Dritten. Dabei beschäftigten sich viele Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher nicht nur mit einer Alternative zu ihrem aktuellen Studium, sondern zogen mehrere Ausbildungs- bzw. Berufswege in Betracht. Am häufigsten wurden dabei eine Berufsausbildung (59%) und ein Studiengangwechsel (55%) als ernsthafte Alternativen erwogen.

Tätigkeit nach dem Studienabbruch

Ein halbes Jahr nach Exmatrikulation haben 44% der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher in Baden-Württemberg eine Berufsausbildung aufgenommen (schulische Ausbildung: 14%, betriebliche Ausbildung: 30%). Insgesamt 32% gehen hingegen einer Erwerbstätigkeit nach. Ein kleiner Teil der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher befindet sich zum Befragungszeitpunkt in einer Übergangstätigkeit wie einem Praktikum (5%) oder einer Familientätigkeit/Elternzeit (2%). Mit 11% sind Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher in Baden-Württemberg etwas häufiger arbeitslos als Absolventinnen und Absolventen (6%).

Im Vergleich zur bundesweiten Befragung des Exmatrikuliertenjahrgangs 2008 ist damit die Neigung, nach dem Studienabbruch eine Berufsausbildung aufzunehmen, deutlich gestiegen. Von den Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern des Exmatrikuliertenjahrgangs 2007/2008 waren nur insgesamt 22% ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule in eine Berufsausbildung übergegangen. Zwar handelt es sich dabei um einen bundesweiten Vergleichswert, es ist aber anzunehmen, dass sich dieser Trend auch in Baden-Württemberg in ähnlicher Weise vollzogen hat.

Dabei nehmen Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher, die an einer baden-württembergischen Universität eingeschrieben waren, nach ihrer Exmatrikulation deutlich häufiger eine berufliche Ausbildung auf als diejenigen, die an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften studiert haben (47% vs. 38%). Dies ist insbesondere auf die häufigere Aufnahme einer schulischen Berufsausbildung zurückzuführen (Universitäten: 17%, Hochschulen für angewandte Wissenschaften: 8%), während eine betriebliche Berufsausbildung von beiden Gruppen ähnlich häufig begonnen wurde (jeweils 30%). Hingegen geht von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern, die an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften studiert haben, gut jeder Dritte in eine Berufstätigkeit über (34% vs. 31% an Universitäten). Hierbei spielt vermutlich nicht zuletzt eine Rolle, dass Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher von Hochschulen für angewandte Wissenschaften vergleichsweise häufig bereits vor Aufnahme des Studiums über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen (34% gegenüber 11% bei Studienabbrechern an Universitäten). Allerdings fällt unter ehemaligen Studierenden dieses Hochschultyps der Anteil arbeitsloser Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher ebenfalls überdurchschnittlich hoch aus (Hochschulen für angewandte Wissenschaften: 16% vs. Universitäten: 8%).

Welcher Tätigkeit baden-württembergische Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule nachgehen, unterscheidet sich auch zwischen den Fächergruppen: So haben Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher der Mathematik und Naturwissenschaften ein halbes Jahr nach ihrer Exmatrikulation besonders häufig eine Berufsausbildung aufgenommen (53%, davon entfallen 20% auf schulische und 33% auf betriebliche Berufsausbildungen). Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher aus den Sprach- und Kulturwissenschaften sind hingegen überdurchschnittlich häufig berufstätig (36%).

Von Bedeutung für den Werdegang sind auch berufliche Vorerfahrungen: Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher baden-württembergischer Hochschulen, die über eine vor Studienaufnahme abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, sind ein halbes Jahr nach Exmatrikulation überdurchschnittlich häufig erwerbstätig (60%). Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher ohne abgeschlossene Berufsausbildung befinden sich hingegen besonders häufig in einer Berufsausbildung (51%, davon entfallen 16% auf schulische und 35% auf betriebliche Berufsausbildungen) und sind vergleichsweise selten berufstätig (25%).

Ein wesentlicher Teil der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher in Baden-Württemberg vollzieht die Exmatrikulation erst zu einem Zeitpunkt, zu dem die Entscheidung für eine berufliche Alternative nach Studienabbruch bereits feststeht. Mehr als die Hälfte der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher, die ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule in einer Berufsausbildung oder berufstätig sind, hat sich schon vor der Exmatrikulation für die derzeitige Tätigkeit entschieden. Insbesondere auf Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher, die eine betriebliche Berufsausbildung oder eine unbefristete Beschäftigung aufgenommen haben, trifft dies zu.

Weg zur derzeitigen Tätigkeit

Bei der Entscheidung für ihre Tätigkeit nach Exmatrikulation informieren sich Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher in Baden-Württemberg am häufigsten über Freundinnen und Freunde sowie Bekannte (52%), eigene Recherchen auf Homepages von Firmen (51%) oder Gespräche mit Eltern und Verwandten (44%). Diese Informationsquellen werden bei der Entscheidungsfindung zudem am häufigsten als nützlich eingeschätzt. Im Vergleich zu den genannten Informationsquellen spielen die meisten institutionalisierten Beratungsangebote nur eine geringe Rolle bei der beruflichen Neuorientierung von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern: Studienberatungen der Hochschulen (8%), Beratungsangebote von Industrie- und Handelskammern bzw. Handwerkskammern (7%), spezielle Beratungsangebote für Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher (5%) sowie Career Center an Hochschulen (2%) werden von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern in Baden-Württemberg nur vergleichsweise selten im Rahmen der Entscheidungsfindung zu Rate gezogen.

Die häufigsten Wege, auf denen Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher ihre Tätigkeit gefunden haben sind die Bewerbung auf eine Stellenanzeige (48%), eine eigene Initiative bzw. eigenes Inserat (28%) sowie Eltern, Verwandte sowie Freundinnen und Freunde (26%). Nur selten spielt die Vermittlung durch eine Institution bei der Stellenfindung eine Rolle: 5% der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher in Baden-Württemberg haben ihre derzeitige Tätigkeit durch Vermittlung der Arbeitsagentur gefunden, 4% über eine private Arbeits- und Jobvermittlung und 1% durch ein Angebot einer Industrie- und Handelskammer bzw. Handwerkskammer.

Neben der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014 hat das DZHW erstmals auch eine bundesweite Befragung unter Studienberatungen und Career Services an Hochschulen, Arbeitsagenturen sowie sonstigen Beratungseinrichtungen durchgeführt. Die Ergebnisse bestätigen nicht nur, dass die verschiedenen Beratungseinrichtungen von abbruchgefährdeten

Studierenden sowie Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern in unterschiedlichem Maße aufgesucht werden, sondern auch, dass diese dem Thema Studienabbruch unterschiedliche Relevanz beimessen. So sind insbesondere Arbeitsagenturen und sonstige Beratungseinrichtungen der Ansicht, dass die Beratung von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern zukünftig an Bedeutung gewinnen werde. Die hochschulnahen Einrichtungen (Studienberatungen und Career Services) teilen diese Einschätzung hingegen deutlich seltener.

Die Ergebnisse der Befragung lassen zudem den Schluss zu, dass den verschiedenen Arten von Beratungseinrichtungen bei der beruflichen Neuorientierung von abbruchgefährdeten Studierenden sowie Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern unterschiedliche Rollen zukommen. So beschreiben die hochschulnahen Einrichtungen der Studienberatungen und Career Services, dass ihr Angebot überwiegend auf das Studium bzw. die Unterstützung beim Erreichen eines Hochschulabschlusses fokussiert ist. Hochschulnahe Beratungseinrichtungen werden von (potenziellen) Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern erwartungsgemäß auch besonders häufig wegen studienbezogener Probleme aufgesucht. Tendenziell findet die Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden sowie Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern im Falle von Studienberatungen und Career Services daher vermutlich vergleichsweise früh und häufig noch im Studium statt und somit zu einem Zeitpunkt, an dem die Entscheidung für oder gegen einen Studienabbruch mitunter noch nicht endgültig getroffen wurde. Wird ein Studienabbruch beabsichtigt, nehmen hochschulnahe Einrichtungen bei der beruflichen Neuorientierung häufig eine vermittelnde Rolle ein, indem sie Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher an andere Beratungsinstanzen, unter anderem Arbeitsagenturen oder sonstige Beratungseinrichtungen weiterleiten. Für Beratungssuchende in diesen Einrichtungen außerhalb der Hochschulen stehen weniger studienbezogene Themen im Fokus, stattdessen ist der Wunsch nach beruflicher Neuorientierung bzw. die Erarbeitung von konkreten beruflichen Alternativen nach dem Studienabbruch häufig das zentrale Anliegen. Demnach werden diese Einrichtungen vermutlich überwiegend von Studierenden aufgesucht, die ihr Studium bereits abgebrochen haben, oder dies fest beabsichtigen.

Nach Einschätzung der hochschulnahen wie auch der außerhochschulischen Institutionen kommt es überwiegend zu einer guten Passung von angebotenen und nachgefragten Beratungsmöglichkeiten und -formaten. Die Beratungseinrichtungen sehen sich mit Blick auf die Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden sowie Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern allerdings auch mit verschiedenen Problembereichen konfrontiert: Dies betrifft beispielsweise die aus Sicht der Beratungen geringe Bekanntheit und Inanspruchnahme ihrer Angebote, die auch die entsprechenden Befunde der Exmatrikuliertenstudie widerspiegeln. Auch werden fehlende finanzielle und personelle Ressourcen häufig als Problem für die Beratungstätigkeit wahrgenommen. Viele Beratungseinrichtungen berichten zudem von unzureichender Eigeninitiative auf Seiten der beratungssuchenden Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher, die sich wiederum nachteilig auf den Beratungserfolg auswirken kann.

Zufriedenheit mit der derzeitigen Tätigkeit

Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher in Baden-Württemberg äußern sich mit Blick auf ihre berufliche Situation in vielen Bereichen mindestens genauso zufrieden wie Absolventinnen und Absolventen. Bezogen auf die Sicherheit des Arbeitsplatzes sowie die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten sind die Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule sogar zufriedener als die Absolventinnen und Absolventen. Die berufliche Zufriedenheit ist dabei abhängig von der Art der aufgenommenen Tätigkeit. Studienabbreche-

rinnen und Studienabbrecher, die nach ihrer Exmatrikulation in eine schulische oder betriebliche Berufsausbildung übergegangen sind, äußern sich in den meisten Bereichen deutlich zufriedener mit ihrer derzeitigen Tätigkeit als erwerbstätige Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher. Die Zufriedenheit der berufstätigen Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher unterscheidet sich zudem auch stark nach der Art des Anstellungsverhältnisses. In Baden-Württemberg sind Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher in einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis tendenziell zufriedener mit ihrer derzeitigen Tätigkeit als diejenigen, die ein halbes Jahr nach Exmatrikulation einer befristeten Beschäftigung nachgehen. Im Vergleich mit berufstätigen Absolventinnen und Absolventen äußern sich Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher, die ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule eine Erwerbstätigkeit aufgenommen haben, schließlich seltener zufrieden mit ihrer beruflichen Situation. Lediglich hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Arbeitsplatzsicherheit unterscheiden sich berufstätige Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher sowie Absolventinnen und Absolventen in Baden-Württemberg nicht voneinander.

1 Einleitung

/

Die Erhöhung des Studienerfolgs gehört zu den maßgeblichen Zielen der gegenwärtigen Reformbemühungen im Hochschulbereich. An den Hochschulen Baden-Württembergs werden nicht nur im Rahmen des „Qualitätspakt Lehre“ Anstrengungen unternommen, die Betreuung der Studierenden und die Qualität der Lehre zu verbessern.¹ Das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg fördert darüber hinaus mit eigenen umfangreichen Programmen besondere Maßnahmen zur Erhöhung des Studienerfolgs an den baden-württembergischen Hochschulen. Das Programm „Strukturmodelle in der Studieneingangsphase“, das an das Förderprogramm „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“ des Wissenschaftsministeriums anknüpft, ist eine weitere Förderlinie des kürzlich aufgelegten „Fonds Erfolgreich Studieren in Baden-Württemberg“.² Mit insgesamt 100 Millionen Euro werden von 2016 bis 2020 baden-württembergische Hochschulen unterstützt, um mit innovativen Formaten besser auf die Heterogenität der Studierenden reagieren zu können und den individuellen Studienerfolg zu erhöhen. Dabei werden sowohl neue Ansätze zur Verbesserung des Studieneinstiegs gefördert als auch innovative Lehr- und Lernformate. Auf diesem Weg sollen mehr Studierende als bislang unter Wahrung einer hohen fachlichen und methodischen Qualität der Lehre zu einem Hochschulabschluss geführt werden. Wissenschaftlich begleitet wurde das Projekt „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“ durch eine vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) durchgeführte Wirkungsforschung. Das DZHW hat dabei von 2011 bis 2014 die Wirksamkeit der verschiedenen Studienmodelle an den betreffenden Hochschulen begleitend untersucht (Vöttiner & Ortenburger, 2015, Mergner et al., 2015).

Auch vor dem Hintergrund eines steigenden Bedarfs der deutschen Wirtschaft an akademisch ausgebildeten Fachkräften bleibt nach wie vor die Orientierung auf einen hohen Studienerfolg von unverminderter Bedeutung. Dies ist nicht allein durch den schon bestehenden Mangel an Absolventen in den Natur- und Ingenieurwissenschaften bedingt, sondern auch durch die zu erwartenden demografischen Entwicklungen (Schreyer & Gaworek, 2007). Die Nachfrage nach hochqualifizierten Fachkräften wird nicht nur durch eine weitere Erhöhung der Studienanfängerzahlen zu sichern sein, es bedarf ebenso einer Verringerung hoher Studienabbruchquoten. In diesem Zusammenhang kommt Befunden zu den Faktoren des Studienabbruchs eine wichtige Bedeutung zu. Nur auf Basis gesicherter Erkenntnisse zu den Ursachen der Studienaufgabe wird es möglich sein, effiziente Maßnahmen zur Erhöhung des Studienerfolgs zu ergreifen und Förderprogramme zu entwickeln. Das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg sowie das Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau Baden-Württemberg (vormals Ministerium für Finanzen und Wirtschaft) hat deshalb das DZHW beauftragt, Motive und Ursachen des Studienabbruchs an den Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Hochschulen für angewandte Wissenschaften des Landes Baden-Württemberg sowie des beruflichen Verbleibs der Studienabbrecher zu untersuchen. Diese Studie ordnet sich in ein umfangreiches Forschungsprojekt ein, dass vom DZHW im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) mit dem Ziel durchgeführt wurde, bundesweit die Ursachen des Studienabbruchs sowie die weiteren bildungs- und berufsbezogenen Werdegänge von Studienabbrechern zu ana-

1 Siehe dazu: <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/>

2 Siehe dazu: <http://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulen-studium/flexibles-studium/fonds-erfolgreich-studieren-in-baden-wuerttemberg-fest/>; <http://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulen-studium/flexibles-studium/>

lysieren. Die von den beiden Ministerien des Landes Baden-Württemberg beauftragte Untersuchung knüpft dabei auch an die bereits vom DZHW durchgeführte Wirkungsforschung zu dem Förderprogramm „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“ an. Die vorliegende Studie stellt damit einen weiteren Baustein in umfangreichen Bemühungen des Landes Baden-Württemberg zur Erhöhung des Studienerfolgs dar.

//

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, die Ursachen und Bedingungen des Studienabbruchs an den Hochschulen des Landes Baden-Württemberg im Wechselverhältnis von individuellen Voraussetzungen und institutionellen Bedingungen umfassend zu erkunden. In die Analyse wird dabei auch die Wirkung von individuellen Ausgangslagen und der spezifischen Situation baden-württembergischer Exmatrikulierter im Hinblick auf ihre Studienvor- und Studieneingangsphase mit einbezogen. Insbesondere die Passung von individuellen Voraussetzungen und den in der Schule gewonnenen Fähigkeiten mit den Studienanforderungen und Bedingungen des Studiums stehen im Fokus der Untersuchung. Auch die Differenzen im Studienverhalten von Studienabbrechern und Absolventen sind zentraler Bestandteil der Studie. Ein weiterer wichtiger Schwerpunkt der Untersuchung bezieht sich zudem auf den beruflichen Verbleib von Studienabbrechern und die Gestaltung des Übergangs vom Studium in neue Qualifikations- und Berufsperspektiven. Bestandteil der Studie ist auch eine Gegenüberstellung der zentralen Ergebnisse aus Baden-Württemberg mit den Befunden der bundesweiten Stichprobe der Exmatrikuliertenstudie. Im Zuge dessen wird der Frage nachgegangen, inwieweit Studierende an baden-württembergischen Hochschulen auf andere Bedingungen in der Studieneingangsphase und im Studium treffen und welche landes-spezifischen Implikationen sich daraus mit Blick auf Studienerfolg bzw. Studienabbruch ergeben.

///

Zur Erläuterung der Herangehensweise und der Methodik wird im **2. Kapitel** des vorliegenden Berichts zunächst die Anlage der zugrundeliegenden Untersuchung dargestellt. Dabei wird auf die Entwicklung des Befragungsinstrumentariums, die Ziehung der Stichprobe, die Durchführung der Befragung, die Bildung zentraler Differenzierungsmerkmale und das methodische Vorgehen im vorliegenden Bericht eingegangen.

Im **3. Kapitel** folgt eine ausführliche Darstellung der von Studienabbrechern genannten Motive für ihre Entscheidung, die Hochschule zu verlassen. Diese Abbruchmotive sind auf der Basis einer Faktorenanalyse klassifiziert und zu Gruppen von Motiven zusammengefasst. Die Darstellung der Studienabbruchmotive wird im Bericht vorangestellt, da die Motivationstypen des Studienabbruchs als ein zentrales differenzierendes Merkmal in den weiteren Analysen der folgenden Kapitel Anwendung finden. Neben den Motiven des Studienabbruchs, erörtert das dritte Kapitel zudem die Studiendauer bis zum Studienabbruch.

Die **Kapitel 4 bis 7** wenden sich den zentralen Einflussfaktoren des Studienabbruchs zu. Untersucht wird jeweils, auf welche Weise und in welchem Maße bestimmte Bedingungskonstellationen gegenwärtig Einfluss auf den Studienabbruch nehmen. Im Zentrum des **4. Kapitels** stehen dabei Merkmale der Studienvorphase. Dazu gehören neben der Bildungsherkunft und den verschiedenen Bildungswegen, auch die schulischen Voraussetzungen sowie fachliche Erfahrungen, die durch eine Berufsausbildung gewonnen werden.

Im **5. Kapitel** werden Motive der Studienfachwahl sowie Zulassungsbedingungen hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Studienerfolg untersucht. Daran anschließend widmet sich **Kapitel 6** ausgewählten Merkmalen der Studienvorphase. In Baden-Württemberg wird der Studieneingangs-

phase eine hohe Bedeutung für den Studienerfolg beigemessen. Dies bezeugen unter anderem die speziell aufgelegten Förderlinien, wie das oben erwähnte Programm „Studium individueller Geschwindigkeiten“, das Studienanfängern den Übergang ins Studium erleichtern soll. Im **6. Kapitel** werden daher die Bewältigung des Studieneinstiegs von Studienabbrechern und Absolventen sowie Unterschiede in Bezug auf die Teilnahme an Angeboten zu Studienbeginn und die Informiertheit vor Studienaufnahme näher betrachtet.

Kapitel 7 beschäftigt sich mit wesentlichen internen und externen Einflussfaktoren der aktuellen Studiensituation. Das Studienverhalten, die Studienleistungen und die Fachidentifikation werden dabei als interne Einflussgrößen untersucht, die Studienbedingungen, die Inanspruchnahme von Beratungsleistungen, die Lebensbedingungen während des Studiums sowie Alternativen zum Studium werden als externe Einflussfaktoren in die Analyse einbezogen. Ein Exkurs im siebten Kapitel stellt zudem die Befunde einer bundesweiten Befragung von Fachbereichs- und Fakultätsleitungen ausgewählter Studienbereiche zu den Maßnahmen der Sicherung des Studienerfolgs dar. Für vier der fünf einbezogenen Studienbereiche können landesspezifische Auswertungen für Baden-Württemberg vorgenommen werden. Die Analyse beschäftigt sich dabei vor allem mit den Maßnahmen zur Qualitätssicherung, deren Voraussetzungen und deren Bewährung, aber auch mit den in diesem Zusammenhang bestehenden Problemen. Am Ende der **Kapitel 4, 6 und 7** erfolgt jeweils eine zusammenfassende Analyse aller betrachteten Einflussfaktoren mit Hilfe der logistischen Regression als multiples Analysenverfahren, das es ermöglicht, den Einfluss mehrerer Faktoren simultan zu bestimmen und vermittelte Effekte aufzuzeigen.

Das **8. Kapitel** widmet sich der Tätigkeit ein halbes Jahr nach der Exmatrikulation. Dabei werden auch der konkrete Weg in neue Qualifikations- und Berufsperspektiven – insbesondere die Nutzung verschiedener Informationsquellen bei der beruflichen Neuorientierung – sowie die Zufriedenheit mit der derzeitigen beruflichen Tätigkeit betrachtet. Des Weiteren wendet sich das 8. Kapitel in einem Exkurs einer bundesweiten Befragung von Beratungseinrichtungen zu, welche die Befunde der Exmatrikuliertenstudie zur Beratungssituation von Studienabbrechern um die Perspektive der beratenden Instanzen selbst ergänzt. Im Fokus stehen hierbei neben einer Charakterisierung von bestehenden Angeboten und Beratungsmöglichkeiten der verschiedenen Beratungseinrichtungen und dessen Inanspruchnahme durch studienabbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher unter anderem auch die Gründe, aus denen (potenzielle) Studienabbrecher in die Beratung kommen sowie die Probleme, die im Zusammenhang mit der Beratungstätigkeit auftreten.

In **Kapitel 9** erfolgt, gestützt auf die Analyseergebnisse für das Land Baden-Württemberg, eine Identifizierung von hochschulpolitischen Handlungsfeldern zur Prävention von Studienabbruch.

Im Interesse der besseren Lesbarkeit werden im Folgenden keine geschlechtsspezifischen Personenbezeichnungen verwendet. Auf die gleichzeitige Verwendung weiblicher und männlicher Sprachformen wird dementsprechend verzichtet. Wenn dies möglich ist, so werden geschlechtsneutrale Bezeichnungen bevorzugt. Anderenfalls schließt die gewählte männliche Form eine adäquate weibliche Form gleichberechtigt ein.

2 Anlage der Untersuchung

Der folgende Bericht zu den Motiven des Studienabbruchs an Hochschulen in Baden-Württemberg und zum beruflichen Verbleib der Studienabbrecher steht in engem Zusammenhang mit einer umfangreichen bundesweiten Untersuchung zu den Ursachen des Studienabbruchs, die das DZHW von 2014 bis 2016 im Auftrag des BMBF durchgeführt hat. Zwischen der deutschlandweiten und der baden-württembergischen Studie bestehen dabei große Korrespondenzen in Bezug auf inhaltliche Schwerpunkte, methodisches Vorgehen und Frageinstrumentarium. Die Stichprobe für das zentrale Projektmodul der bundesweiten Studie – die Befragung von Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014 – wurde für die baden-württembergische Untersuchung entsprechend erweitert, so dass repräsentative Aussagen auch für die Hochschulen des Landes Baden-Württemberg möglich sind. Wie die bundesweite Studie basiert auch die baden-württembergische Exmatrikuliertenbefragung auf einer schriftlichen Datenerhebung bei einer repräsentativen Stichprobe von Exmatrikulierten, deren Angaben mittels eines standardisierten Fragebogens erfasst wurden. In die baden-württembergische Erhebung wurden ebenfalls wie in der bundesweiten Studie mehrheitlich Exmatrikulierte des Sommersemesters 2014 einbezogen, ein geringer Teil an Befragten der baden-württembergischen Stichprobe entstammt den Exmatrikulierten des Sommersemesters 2013.¹

Theoretisches Modell des Studienabbruchsprozesses

Der Untersuchung des Studienabbruchs an den baden-württembergischen Hochschulen liegt ein theoretisches Verständnis des Studienabbruchprozesses als Passungsfrage von Individuum und Institution zugrunde (Heublein, 2014). Studienabbruch ergibt sich demnach aus der mangelnden Korrespondenz von individuellen Studienvoraussetzungen und Studierweisen auf der einen Seite und bestimmten institutionellen Studienbedingungen und -anforderungen auf der anderen Seite. Für die Analyse der Ursachen des Studienabbruchs bedarf es daher einer komplexen Herangehensweise, bei der Studienabbruch als ein mehrdimensionaler Prozess verstanden wird.² Die Entscheidung, das Studium ohne Abschluss zu beenden, ist durch eine Vielzahl äußerer und innerer Faktoren bedingt, die sich in Bezug auf ihre zeitliche Verortung nicht allein auf die aktuelle Studienphase beschränken, sondern auch auf vorhochschulische Erfahrungen, Herkunftsaspekte und die Phase des Übergangs und Einstiegs ins Studium. Eine Analyse, die sich lediglich auf die Situation des Studierenden kurz vor der Exmatrikulation beschränkt, würde daher entscheidende Aspekte außer Acht lassen. Im Modellverständnis des Studienabbruchprozesses, das diesem Projekt zu Grunde liegt, lässt sich ein Studienabbruch in der Regel nicht auf einen einzigen Grund zurückführen, vielmehr kommt es im Laufe der Studiums zu einer Kumulation abbruchfördernder Faktoren, die sich untereinander bedingen und verstärken. Studienabbruch wird demnach nicht als Resultat einer spontanen, kurzfristigen Entscheidung verstanden, sondern ist das Ergebnis eines längeren Abwägungs- und Entscheidungsprozesses (Heublein et al., 2010).

- 1 An der Universität Heidelberg und der Universität Stuttgart wurden abweichend vom Vorgehen an den übrigen Hochschulen in Baden-Württemberg die Exmatrikulierten des Sommersemesters 2013 befragt, da an diesen Universitäten die Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014 in eigene Untersuchungen einbezogen waren und Doppelbefragungen eines Exmatrikuliertenjahrgangs vermieden werden sollten.
- 2 Bisher gibt es zwar noch kein allgemeines, empirisch geprüftes Modell zur Erklärung des Studienabbruchs. Es existieren lediglich verschiedene theoretische Ansätze, die sich jeweils auf bestimmte Einflussfaktoren fokussieren (z. B. Tinto, 1975; Spady, 1970; Bean, 1983; Hadjar & Becker, 2004). In der Forschung besteht jedoch zunehmend wissenschaftlicher Konsens über die Multikausalität und die Prozesshaftigkeit des Studienabbruchs (Blüthmann et al., 2008, S. 406; Heublein, 2014, S. 503).

Für die Analyse des Studienabbruchs ist zwischen Bedingungsfaktoren und Motiven der Entscheidung zum Studienabbruch zu differenzieren. Als Bedingungsfaktoren sind dabei Merkmalskonstellationen der Studienvorphase, des Studienübergangs und der Studiensituation zu verstehen, die das Risiko des Studienabbruchs erhöhen. Zu den in die vorliegende Analyse einbezogenen Aspekten der Studienvorphase gehören unter anderem Merkmale der Bildungsherkunft und der Bildungssozialisation, während Aspekte der Studienentscheidung und der Studieneingangsphase bei der Analyse des Übergangs ins Studium betrachtet werden. Zu den Aspekten der Studiensituation zählen interne (Studienverhalten, Studienleistungen, Fachidentifikation) und externe Einflussfaktoren (Studienbedingungen, Beratungsangebote, Lebensbedingungen, Alternativen zum aktuellen Studium). Die verschiedenen Bedingungsfaktoren wirken sich auf die Motivationslagen der Studierenden aus. Die Motive der Studienabbrecher für ihre Exmatrikulation werden im Modell daher als subjektive Widerspiegelung der Bedingungsfaktoren verstanden. Sie bringen die aus studentischer Sicht unmittelbar gegebenen Beweggründe für den Studienabbruch zum Ausdruck, sind aber nicht mit ihnen gleichzusetzen. Zwischen den Bedingungsfaktoren und den Studienabbruchmotiven besteht ein unterschiedlich starker Zusammenhang. Demnach kann nicht davon ausgegangen werden, dass eine bestimmte Konstellation von Bedingungsfaktoren auch zwangsläufig zu bestimmten Abbruchmotiven führt.

Projektmodule der Untersuchung

Die durchgeführte Untersuchung zu den Ursachen des Studienabbruchs umfasst mehrere Module. Kernbestandteil des Projekts ist die Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014 (bzw. 2013) an den Hochschulen Baden-Württembergs. Ein weiteres Projektmodul ist die Befragung der Fakultäts- und Fachbereichsleitungen ausgewählter Fachkulturen zur Qualitätssicherung im Bachelorstudium, die im Rahmen der bundesweiten Studienabbruchstudie durchgeführt wurde (Heublein et al., 2015). Bei den ausgewählten Studienbereichen handelt es sich an Universitäten um Betriebswirtschaftslehre, Germanistik und Physik sowie an Hochschulen für angewandte Wissenschaften um Betriebswirtschaftslehre und Informatik. Alle Fakultäten und Fachbereiche, die Bachelorstudiengänge in den zugehörigen Studienbereichen anbieten, wurden in die Untersuchung einbezogen. Auf diese Art und Weise konnte in der bundesweiten Erhebung die landesweit repräsentative Einbeziehung der entsprechenden Fakultäten und Fachbereiche an den baden-württembergischen Hochschulen tendenziell sichergestellt werden, wenn auch deren Beteiligungsquote im Vergleich zum bundesweiten Rücklauf unterdurchschnittlich ausgefallen ist (siehe dazu Kapitel 7). Nur für den Studienbereich Physik können aufgrund einer geringen Beteiligung der zugehörigen Fakultäten keine spezifischen Daten für Baden-Württemberg ausgewiesen werden, um den Datenschutz sowie die Repräsentativität der Ergebnisse zu gewährleisten. Im Exkurs des vorliegenden Berichts zu den Befunden der Fakultäts- und Fachbereichsbefragung werden daher nur für die Fachkulturen Betriebswirtschaftslehre und Germanistik an Universitäten und Betriebswirtschaftslehre und Informatik an Hochschulen für angewandte Wissenschaften landesspezifische Befunde für Baden-Württemberg dargestellt (Kapitel 7). Für den Studienbereich Physik an Universitäten werden zum Vergleich die bundesweiten Werte herangezogen.

Darüber hinaus fand als weiteres Projektmodul im Rahmen der vorliegenden Erhebung eine Befragung von Beratungseinrichtungen statt. Diese Teilstudie verfolgte das Ziel, die Beratungssituation von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern zu erkunden und Maßnahmen, bestehende Probleme und Unterstützungsbedarf der betreffenden Einrichtungen bei der Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern zu analysieren. In die Befragung der Studienberatungen, Career Services, Arbeitsagenturen und sonstigen Beratungs-

einrichtungen wurden dabei ausschließlich jene Hochschulen bzw. Hochschulstandorte einbezogen, die zur Stichprobe der Exmatrikuliertenbefragung gehören. Die bundesweiten Befunde der Befragung von Beratungseinrichtungen werden ebenfalls in einem gesonderten Exkurs des vorliegenden Berichts dargelegt (Kapitel 8). Der Untersuchungsansatz erlaubt es jedoch nicht, gesonderte Aussagen für das Land Baden-Württemberg zu Beratungseinrichtungen zu treffen, da anderenfalls die Anonymität nicht sichergestellt wäre.

Exmatrikuliertenbefragung

Für die Entwicklung des Frageinstrumentariums der Exmatrikuliertenbefragung wurden vorbereitend problemzentrierte Interviews mit Studienabbrechern verschiedener Fachrichtungen geführt. Die mündlichen Leitfadenterviews dienten vorrangig dem Zweck, neue Entwicklungen und Bedingungsgefüge, die für den Studienabbruch relevant sind, zu erkunden. Auch das theoretische Modell des Studienabbruchprozesses, das auf Grundlage einer intensiven Recherche zum internationalen Forschungsstand auf dem Gebiet der Studienabbruchforschung entwickelt wurde, spielte für die Fragebogenerstellung eine zentrale Rolle.

Die Ziehung der Stichprobe für die schriftliche Befragung der baden-württembergischen Exmatrikulierten erfolgte in zwei Schritten. Die im Rahmen der bundesweiten Erhebung schon vorliegende Klumpenstichprobe der baden-württembergischen Hochschulen wurde für eine landesweit repräsentative Stichprobe um 19 weitere Hochschulen zusätzlich aufgestockt.³ Mit den sechs bereits in der Bundesstichprobe enthaltenen Hochschulen aus Baden-Württemberg wurden damit alle neun baden-württembergischen Universitäten, vier Pädagogische Hochschulen und zwölf Hochschulen für angewandte Wissenschaften in die Befragung einbezogen.⁴ Im zweiten Schritt wurde an den insgesamt 25 teilnehmenden baden-württembergischen Hochschulen jeweils eine Stichprobe von Exmatrikulierten gezogen. In die Untersuchung wurden dabei ausschließlich Exmatrikulierte im Erststudium einbezogen, die in einem Bachelor- oder Staatsexamensstudiengang eingeschrieben waren. Weiterführende Studiengänge – somit auch das Masterstudium – wurden aus der Untersuchung ausgeschlossen, da ihre Exmatrikulierten bereits über einen ersten Studienabschluss verfügen und für sie daher wesentlich andere Exmatrikulationsgründe bestehen als für Exmatrikulierte aus einem Erststudium. Für die Stichprobenziehung gaben die Hochschulen Auskunft über die Exmatrikuliertenstatistiken des Sommersemesters 2013, mit deren Hilfe die Anzahl der zu befragenden Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014 pro Hochschule geschätzt werden konnte. Die Exmatrikuliertenstatistik der Hochschulen beinhaltet alle Exmatrikulierten, differenziert nach bestimmten Gründen ihrer Exmatrikulation. An jeder Hochschule wurden Exmatrikulierte, die den Kategorien „Abbruch des Studiums“ und „endgültig nicht bestandene Prüfung“ zugeordnet waren, vollständig angeschrieben, weil davon auszugehen ist, dass diese Kategorien überwiegend Studienabbrecher beinhalten.⁵ Eine weitere Zahl von Fragebögen sollte von den Hochschulen nach einem bestimmten Ziehungsmodus zufällig an Exmatrikulierte in den Kategorien „fehlende Rückmeldung“ und „sonstige Gründe“ verteilt werden. Die Anzahl der aus diesen Gruppen zufällig auszuwählenden Exmatrikulierten wurde auf Ba-

3 Verwaltungshochschulen, Kunst- und Musikhochschulen, private und kirchliche Hochschulen sowie die Duale Hochschule Baden-Württemberg wurden aufgrund der jeweils bestehenden besonderen Studienbedingungen, die sich auch auf das Exmatrikulationsverhalten auswirken, ausgeschlossen.

4 In der Darstellung der Befunde in den folgenden Kapiteln werden die Pädagogischen Hochschulen den Universitäten zugerechnet, da eine separate Ausweisung der Exmatrikulierten Pädagogischer Hochschulen aufgrund zu geringer Fallzahlen nicht möglich ist.

5 An einzelnen Hochschulen gab es zusätzlich die Kategorien „Beendigung ohne Prüfung, da keine Prüfung mehr möglich“ und „Exmatrikulation aufgrund landesrechtlicher Bestimmungen“, die in diesen Fällen ebenfalls vollständig erhoben wurden, weil sich in diesen Kategorien mit hoher Wahrscheinlichkeit Studienabbrecher befinden.

sis des Anteils der Exmatrikulierten der jeweiligen Hochschule an der Gesamtzahl der Exmatrikulierten an allen teilnehmenden Hochschulen bestimmt. Neben Studienabbrechern sind in diesen Kategorien auch Absolventen und Hochschulwechsler enthalten. Das Ziel dieser Vorgehensweise war es, auch eine Stichprobe von Absolventen zu ziehen, die in den Analysen als Vergleichsgruppe herangezogen wird.

Die für Baden-Württemberg auf diese Weise gezogene Stichprobe beläuft sich insgesamt auf 10.590 angeschriebene Exmatrikulierte. Davon konnten 1.118 Personen postalisch nicht erreicht werden. An der Untersuchung beteiligt haben sich 2.381 Exmatrikulierte. Daraus ergibt sich eine bereinigte Rücklaufquote von 25,3%. Da aber nicht alle beteiligten Hochschulen die Zahl der unzustellbaren Anschreiben bestimmen und melden konnten, ist davon auszugehen, dass die tatsächliche Rücklaufquote noch höher ausfällt.

Die Befragung wurde postalisch durchgeführt. Der Fragebogen der Untersuchung wurde den Exmatrikulierten an die bei ihrer ehemaligen Hochschule zuletzt gemeldete Anschrift geschickt. Die teilnehmenden Hochschulen haben die Adressen der zu befragenden Exmatrikulierten gezogen und den Versand der Befragungsunterlagen übernommen. Die Feldphase der Befragung erstreckte sich dabei von Januar bis Mai 2015. Es wurden jedoch durch entsprechende Aktualisierungen auch noch Fragebögen berücksichtigt, die erst nach Ablauf der Feldphase postalisch eingegangen sind. Die Probanden erhielten die Befragungsunterlagen somit etwa ein halbes Jahr nach ihrer Exmatrikulation. Dieser relativ frühe Versand der Befragungsunterlagen ist aufgrund des schnellen Gültigkeitsverlustes der Adressen der Exmatrikulierten, die der Hochschule zur Verfügung stehen, notwendig.

Mit dem Ziel der Rücklauferhöhung wurden den Befragten zwei Möglichkeiten eröffnet, den Fragebogen auszufüllen. Zum einen konnten sie den zugeschickten Papierfragebogen ausfüllen und portofrei zurückschicken. Zum anderen bot sich ihnen im Anschreiben auch die Möglichkeit, den Fragebogen onlinegestützt auszufüllen. Durch den Versand des gedruckten Fragebogens mit zusätzlichen Informationsmaterialien in einem Briefumschlag im Format A4 war dieses Vorgehen im Vergleich zu einer reinen Onlinebefragung kostenintensiver. Diese Vorgehensweise diente jedoch dem Ziel, den Probanden in höherem Maße Seriosität und Wertschätzung zu vermitteln als dies durch den Versand einer E-Mail oder eines Standardbriefes, in dem nur auf die Onlinebefragung hingewiesen wird, möglich gewesen wäre. Zudem unterschied sich die Befragung durch dieses Vorgehen von anderen Befragungsaktionen und Werbesendungen. Daneben wurden weitere Maßnahmen mit dem Ziel der Rücklauferhöhung durchgeführt. So gehörte zu den Befragungsunterlagen ein Flyer, der kurzgefasst und hauptsächlich in Form von Abbildungen die Bedeutung der Studienabbruchproblematik verdeutlicht. Zudem wurde auf einem gesonderten Papier dargestellt, wie die Einhaltung des Datenschutzes im Einzelnen gewährleistet wird. Neben der Einladung zur Befragung erhielten die Exmatrikulierten zudem zwei Erinnerungsschreiben, die jene Probanden, die sich bis dahin noch nicht an der Befragung beteiligt hatten, zum Ausfüllen des Fragebogens motivieren sollten.

Darstellung der Ergebnisse im Bericht

Zentral für den vorliegenden Bericht ist die Unterscheidung der verschiedenen, in der Befragung adressierten Exmatrikulierengruppen. Zu den Studienabbrechern werden dabei Exmatrikulierte gezählt, die bisher keinen Hochschulabschluss erworben und zum Befragungszeitpunkt, ein halbes Jahr nach der Exmatrikulation, kein neues Studium aufgenommen haben. Die Gruppe der Absolventen umfasst Exmatrikulierte, die das Studium, auf das sich die Befragung bezieht, mit einem Hochschulabschluss beendet haben. Im Wesentlichen gehören zu dieser Kategorie somit Exma-

trikulierte, die im Sommersemester 2014 ihr Studium erfolgreich abgeschlossen haben. Neben Studienabbrechern und Absolventen haben sich auch Hochschulwechsler sowie Exmatrikulierte eines Zweitstudiums an der Untersuchung beteiligt. Diese beiden Gruppen werden jedoch im vorliegenden Bericht nicht untersucht. Hochschulwechsler sind Exmatrikulierte, die bisher keinen Hochschulabschluss erworben haben und die jedoch zum Befragungszeitpunkt bereits wieder an einer neuen Hochschule weiter studieren. Zu den Exmatrikulierten eines Zweitstudiums gehören ehemalige Studierende, die bereits ein Hochschulstudium abgeschlossen und das Studium, auf das sich die Befragung bezieht, abgebrochen haben.

Die Anlage der Untersuchung hat zur Folge, dass die Stichprobe der Studienabbrecher nicht völlig „sauber“ ist. Als Studienabbrecher werden Exmatrikulierte verstanden, die durch Immatrikulation ein Erststudium an einer Hochschule aufgenommen, dann aber das Hochschulsystem ohne erstes Abschlussexamen endgültig verlassen. Eine solch strenge Definition der Studienabbrecher kann durch den frühen Untersuchungszeitpunkt nicht immer gewährleistet werden. Es ist nicht auszuschließen, dass ein Teil der Studienabbrecher zu einem späteren Zeitpunkt doch wieder ein Studium aufnimmt und dies erfolgreich abschließt, auch wenn die betreffenden Studienabbrecher ein halbes Jahr nach der Exmatrikulation nicht von derartigen Plänen berichten. Die von den Befragten dargestellten Zukunftsvorstellungen müssen in diesem Zusammenhang als Absichtserklärungen und nicht als mit Sicherheit zu realisierende Pläne verstanden werden.

Die im Bericht vorgestellten Daten zu Studienabbrechern und Absolventen werden durchgängig nach folgenden Differenzierungsmerkmalen ausgewiesen:

- ▶ nach Hochschulart (Universitäten, Hochschulen für angewandte Wissenschaften)
- ▶ nach Abschlussart (Bachelor, Staatsexamen)
- ▶ nach Fächergruppe (Sprach-/Kulturwissenschaften, Wirtschafts-/Sozialwissenschaften, Mathematik/Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften).

Aus Gründen mangelnder Stichprobengröße werden keine Angaben zu den Fächergruppen Medizin/Gesundheitswissenschaften, Rechtswissenschaften und Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften gemacht. Zudem ist es nicht möglich, die Fächergruppen nach Hochschulart differenziert auszuweisen.

Neben den grundlegenden Differenzierungen werden am Ende jedes Kapitels in einem gesonderten Abschnitt die Unterschiede der wichtigsten Befunde zwischen der baden-württembergischen Stichprobe und der bundesweiten Stichprobe vergleichend dargestellt.

Um der Frage nach den Ursachen des Studienabbruchs nachzugehen, werden im vorliegenden Bericht Studienabbrecher und Absolventen nach den oben dargestellten Differenzierungsmerkmalen miteinander verglichen. Dieser Vergleich zwischen Studienabbrechern und Absolventen ermöglicht wesentliche Erkenntnisse zu den Einflussfaktoren der Studienvorphase, des Studieneinstiegs sowie der gesamten Studiensituation und deren abbruchfördernde Wirkungen. Gleichzeitig lässt sich durch einen solchen Vergleich zwischen Exmatrikulierten nach Hochschulart, Abschlussart und Fächergruppe herausfinden, welche Risikofaktoren für einen Studienabbruch bei den zugehörigen Gruppen häufiger oder auch seltener auftreten. In den einzelnen Kapiteln werden zunächst deskriptive Analysen durchgeführt. Jedoch kommen ebenso weitere statistische Verfahren zur Anwendung, wie Faktorenanalysen oder Berechnungen von Korrelationskoeffizienten. Am Ende der Kapitel zu den Einflussfaktoren aus der Studienvorphase (Kapitel 4), der Studienentscheidung und Studieneingangsphase (Kapitel 6) sowie der aktuellen Studiensituation (Kapitel 7) findet zudem die logistische Regression als multivariates Analyseverfahren Anwendung. Dieses statistische Auswertungsverfahren bietet die Möglichkeit zu untersuchen,

welcher Einfluss den verschiedenen Faktoren der unterschiedlichen Studienphasen gemeinsam zukommt. Das Ziel dabei ist es zu analysieren, welchen Einfluss wesentliche deskriptiv differenzierende Faktoren der Studienvorphase, der Studieneingangsphase und der aktuellen Studiensituation auf die Studienerfolgswahrscheinlichkeit haben, wenn sie gemeinsam und unter Berücksichtigung wichtiger Kontrollvariablen wie beispielsweise Geschlecht, Hochschulart oder Fächergruppe betrachtet werden.

3 Studienabbruchentscheidung

3.1 Motive des Studienabbruchs

3.1.1 Gruppen von Abbruchmotiven

Der Studienabbruch muss als ein komplexes Phänomen betrachtet werden. In der Regel ist die Entscheidung, das Studium ohne den Erwerb eines Hochschulabschlusses abzubrechen, auf eine Vielzahl von inneren und äußeren Faktoren zurückzuführen.¹ Nur selten führt ein einziger Grund zum Studienabbruch. Für die deutliche Mehrzahl der Studienabbrecher spielen mehrere Aspekte für das vorzeitige Verlassen ihres Studiums eine Rolle. Dies ist insbesondere zutreffend, wenn der Abbruch als ein längerfristiger Prozess aufgefasst wird. So ist ein Studienabbruch in der Regel nicht das Resultat einer spontanen bzw. kurzfristigen Entscheidung, sondern das Ergebnis eines längeren Abwägungs- und Entscheidungsprozesses. Eine Beschränkung der Analyse auf die Situation kurz vor der Exmatrikulation würde wesentliche Einflussmomente nicht erfassen. Der Studienabbruch ist in diesem Sinne vielmehr als eine Kumulation von abbruchfördernden Faktoren zu verstehen, wobei sich die verschiedenen Faktoren immer auch wechselseitig bedingen und verstärken. Dabei haben die einzelnen Aspekte für den jeweiligen Studierenden unterschiedliches Gewicht. Das bedeutet: Für die Mehrheit der Studienabbrecher gibt es einen Grund, der als wichtigster bzw. ausschlaggebender Aspekt bei der Entscheidung für den Studienabbruch bezeichnet werden kann. Andere Aspekte wirken verstärkend auf die Problemsituation, die letztlich zur Abbruchentscheidung führt.

Entsprechend dieser Vorstellung vom Studienabbruchprozess wird in der Befragung der Exmatrikulierten Baden-Württembergs die subjektive Begründung des Studienabbruchs in zwei Schritten erfasst: In einem ersten Schritt geben die Studierenden an, welche Rolle jeweils die verschiedenen Aspekte bei der Entscheidung, das Studium abzubrechen, gespielt haben. In einem zweiten Schritt werden die Studierenden gebeten, denjenigen Aspekt zu benennen, der letztlich den Ausschlag für den Abbruch des Studiums gegeben hat. In der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014 in Baden-Württemberg werden 33 unterschiedliche Gründe des Studienabbruchs, die aus entsprechenden Voranalysen gewonnen wurden, erhoben. Diese Einzelmotive werden mit Hilfe einer Faktoranalyse, die zu einer Bündelung der einzelnen Aspekte auf der Basis der Korrelationen zwischen ihnen führt, zu Gruppen von Studienabbruchmotiven zusammengefasst. Dabei ergeben sich neun konsistente Gruppen von Abbruchgründen (Abb. 3.1):²

- ▶ Motive, die auf Leistungsprobleme hinweisen (Leistungsprobleme)
- ▶ Motive, die sich aus mangelnder Studienmotivation ergeben (mangelnde Studienmotivation)
- ▶ Motive, denen finanziellen Probleme zugrunde liegen (finanzielle Situation)
- ▶ Motive, die auf den Wunsch nach einer praktischen Tätigkeit zurückzuführen sind (praktische Tätigkeit)

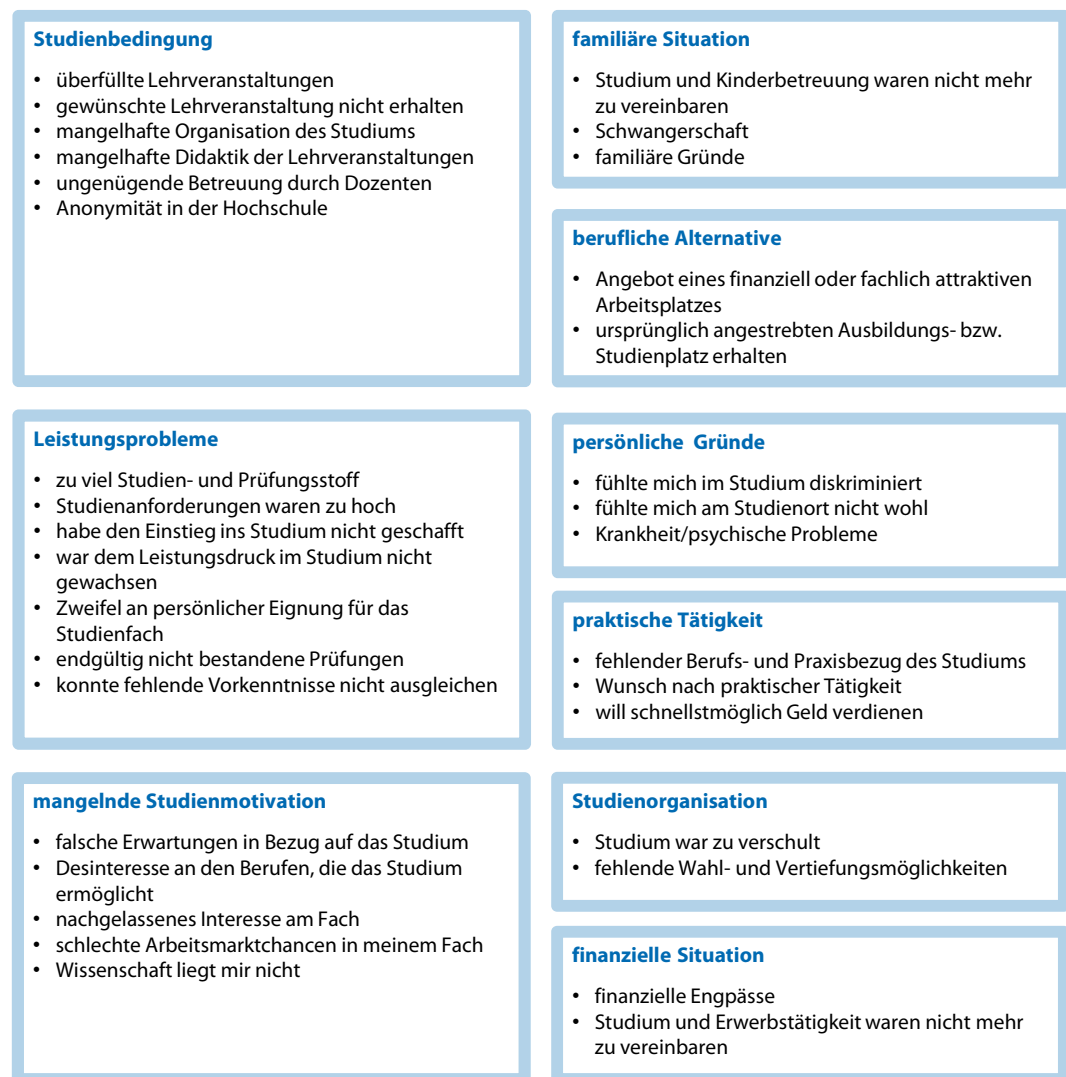
¹ Vgl. dazu Kapitel 2

² Für den vorliegenden Bericht wird die Faktorenstruktur der Bundesstichprobe verwendet. Diese stimmt weitestgehend mit der Stichprobe des Landes Baden-Württemberg überein. Aufgrund der weitaus größeren Fallzahl ist allerdings davon auszugehen, dass die dort gefundene Struktur den Untersuchungsgegenstand mit einem höheren Genauigkeitsgrad abbildet. Diese Vorgehensweise wird auch dadurch bestätigt, dass die Begründung des Studienabbruchs in Baden-Württemberg nahezu identisch mit der auf Bundesebene übereinstimmt.

- ▶ Motive, die sich aus einer beruflichen Alternative zum Studium ergeben (berufliche Alternative)
- ▶ Motive, die auf fehlender Freiheit in der Studienorganisation beruhen (Studienorganisation)
- ▶ Motive, die auf unzulänglichen Studienbedingungen basieren (Studienbedingungen)
- ▶ Motive, die persönlichen Problemlagen entspringen (persönliche Gründe)
- ▶ Motive, die auf familiären Problemlagen beruhen (familiäre Gründe)

Abb. 3.1

Bildung von Motivationstypen der Begründung des Studienabbruchs durch Faktoranalyse



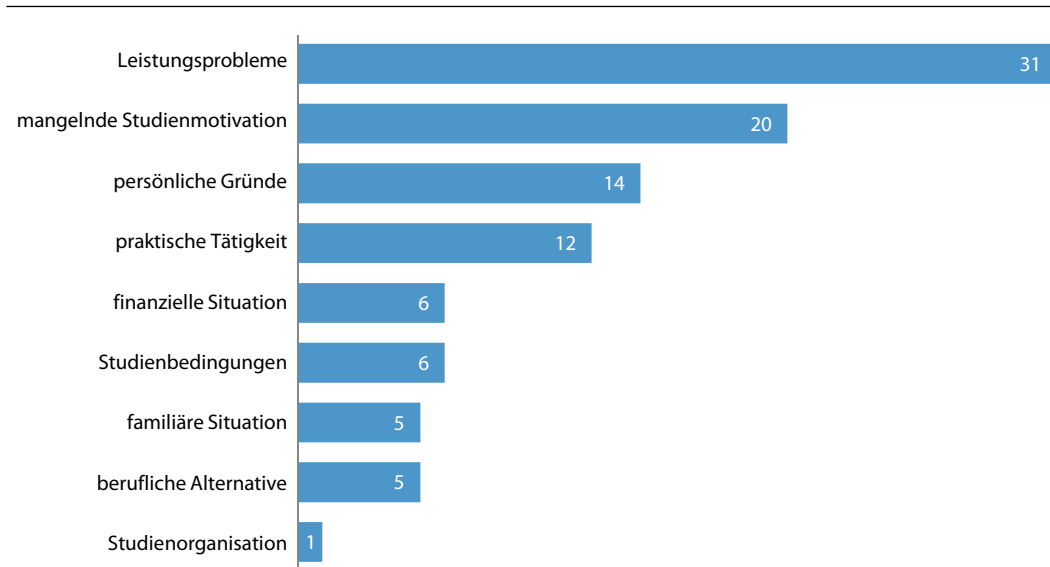
DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

In Abbildung 3.1 ist dargestellt, wie die einzelnen Motive auf Basis der Faktoranalyse den jeweiligen Motivationsgruppen zugeordnet sind.

3.1.2 Wesentliche Tendenzen subjektiver Abbruchbegründung

Im folgenden Abschnitt werden in einem Überblick die Befunde zu den subjektiven Motiven der Studienabbrecher in Baden-Württemberg aufgezeigt. Dafür werden im Folgenden zum einen die einzelnen Gruppen der entscheidenden Motive und zum anderen die Gruppen aller im Einzelfall jeweils relevanten Abbruchmotive vorgestellt. Neben der Häufigkeit der Nennung der jeweiligen Motive wird auch der Zusammenhang zwischen Einfluss des einzelnen Abbruchgrundes auf die Abbruchentscheidung und seiner Bedeutung als entscheidender Abbruchgrund dargelegt. So wird bestimmten Aspekten zwar relativ häufig eine Rolle für die Abbruchentscheidung zugemessen, aber im Verhältnis dazu selten als ausschlaggebender Abbruchgrund genannt. Umgekehrt kommt bestimmten Problemlagen vergleichsweise selten eine bedeutende Rolle zu, aber wenn Studierende mit diesen konfrontiert werden, sind sie häufig maßgeblich für die Entscheidung, den Studiengang ohne Abschluss zu verlassen. Im Anschluss an diesen allgemeinen Überblick werden die Gruppen von Motiven des Studienabbruchs einer differenzierteren Betrachtung unterzogen, um zu analysieren, inwieweit sich die Motivation, die Hochschule zu verlassen, in den verschiedenen Hochschularten, Abschlussarten und Fächergruppen unterscheidet.

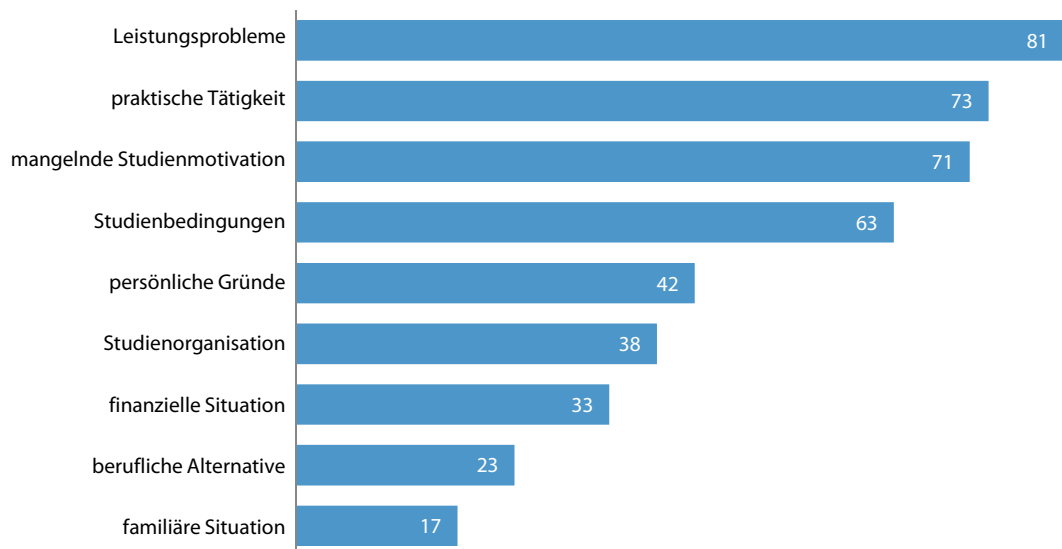
Abb. 3.2
Ausschlaggebende Studienabbruchgründe
Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

In Baden-Württemberg scheitern Studienabbrecher am häufigsten an den hohen Anforderungen ihres Studiums bzw. fehlenden fachlichen Voraussetzungen für ihr Studienfach (Abb. 3.2 und Abb. 3.3). Rund ein Drittel der Studienabbrecher wird den Leistungsanforderungen des Studiums nicht gerecht und erwirbt in erster Linie deshalb keinen Abschluss. Die Studienabbrecher aus Leistungsgründen schaffen es nicht, die fachlichen Anforderungen (6%) oder die Menge des dargebotenen Stoffes (3%) zu bewältigen (Abb. 3.4). Die Überforderung zeigt sich auch darin, dass Prüfungen endgültig nicht bestanden werden und die Studierenden gezwungen sind, ihr Studium zu verlassen. Dies ist bei 13% aller Studienabbrecher der Fall. Darüber hinaus kann die Überforderung dazu führen, dass an der persönlichen Eignung für den jeweiligen Studiengang gezweifelt wird (3%) oder die Studierenden dem Leistungsdruck dauerhaft nicht gewachsen sind (2%).

Abb. 3.3
Begründung des Studienabbruchs nach Gruppen von Abbruchgründen (mindestens ein Motiv der Gruppe wurde als wesentlich für die Abbruchentscheidung genannt)
 Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Dass Leistungsproblemen eine herausragende Bedeutung für das vorzeitige Beenden des Studiums zukommt, lässt sich auch an dem hohen Anteil von Studienabbrechern ablesen, die einem der entsprechenden Aspekte überhaupt einen Beitrag an der vorzeitigen Beendigung ihres Studiums zuschreiben. Der entsprechende Anteil beträgt 81% aller Studienabbrecher. Rund jeder zweite Studienabbrecher empfindet den Studien- und Prüfungsstoff als zu umfangreich und die Studienanforderungen als zu hoch. Das bedeutet, für einen erheblichen Anteil von Exmatrikulierten, für die andere Gründe als Leistungsprobleme abbruchentscheidend sind, spielt mindestens ein Aspekt der Überforderung eine große bzw. sehr große Rolle bei der Abbruchentscheidung. Insbesondere bei Studienabbrüchen, die vorrangig mit mangelnder Studienmotivation, der Hinwendung zu einer praktischen Tätigkeit, aber auch mit persönlichen Motiven wie Krankheit, Unwohlsein am Studienort sowie Diskriminierung begründet werden, kommt Leistungsproblemen relativ häufig Bedeutung zu. So schreiben beispielsweise 79% der Studienabbrecher, für die der Wunsch nach einer praktischen Tätigkeit der ausschlaggebende Grund für den Abbruch des Studiums ist, auch Leistungsproblemen eine wichtige Rolle für das vorzeitige Beenden ihres Studiums zu. Bei Studienabbrechern, die in erster Linie aufgrund von mangelnder Studienmotivation ihr Studium abbrechen, beträgt der Anteil der Studienabbrecher mit Leistungsschwierigkeiten 77%. Dies ist ein Beleg dafür, wie stark Leistungsschwierigkeiten und sinkende Studienmotivation einander bedingen.

Eine ausreichend starke Studienmotivation ist eine grundlegende Voraussetzung für den erfolgreichen Abschluss eines Studiums. Mit einem Nachlassen der Studienmotivation steigt auch die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs. Die Identifikation mit Fachinhalten, wissenschaftlicher Ausbildung und den mit dem Studienabschluss verbundenen Berufsperspektiven sind wesentliche Stützen, sich den Anforderungen des Studiums zu stellen. In Baden-Württemberg ist die fehlende Motivation für das Studium bei etwa einem Fünftel der Studienabbrecher für den Abbruch des Studiums ausschlaggebend.

Abb. 3.4
Ausschlaggebende Gründe für den Studienabbruch und Rolle von Gründen bei der Abbruch-
entscheidung
 Angaben in Prozent

	Rolle am Abbruch	Entscheidender Abbruchgrund
Leistungsprobleme	81	31
zu viel Studien- und Prüfungsstoff	50	3
Studienanforderungen waren zu hoch	48	6
habe den Einstieg ins Studium nicht geschafft	34	3
war dem Leistungsdruck im Studium nicht gewachsen	36	2
Zweifel an persönlicher Eignung für das Studienfach	48	3
endgültig nicht bestandene Prüfungen	34	13
konnte fehlende Vorkenntnisse nicht ausgleichen	26	2
mangelnde Studienmotivation	71	20
falsche Erwartungen in Bezug auf das Studium	57	8
Desinteresse an den Berufen, die das Studium ermöglicht	23	3
nachgelassenes Interesse am Fach	36	5
schlechte Arbeitsmarktchancen in meinem Fach	17	3
Wissenschaft liegt mir nicht	18	1
persönliche Gründe	42	14
fühlte mich im Studium diskriminiert	3	0
fühlte mich am Studienort nicht wohl	29	3
Krankheit/psychische Probleme	22	11
praktische Tätigkeit	73	12
fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiums	46	4
Wunsch nach praktischer Tätigkeit	63	7
will schnellstmöglichst Geld verdienen	29	0
finanzielle Situation	33	6
finanzielle Engpässe	29	4
Studium und Erwerbstätigkeit waren nicht mehr zu vereinbaren	19	3
familiäre Situation	17	5
Studium und Kinderbetreuung waren nicht mehr zu vereinbaren	3	0
Schwangerschaft	2	1
familiäre Gründe	16	4
berufliche Alternative	23	5
Angebot eines finanziell oder fachlich attraktiven Arbeitsplatzes	18	3
ursprünglich angestrebten Ausbildungs- bzw. Studienplatz erhalten	9	2
Studienbedingungen	63	5
überfüllte Lehrveranstaltungen	22	1
gewünschte Lehrveranstaltungen nicht erhalten	17	0
mangelhafte Organisation des Studiums	33	3
mangelhafte Didaktik der Lehrveranstaltungen	23	0
ungenügende Betreuung durch Dozenten	31	1
Anonymität in der Hochschule	25	1
Studienorganisation	38	1
Studium war zu verschult	25	1
fehlende Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten	24	0

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Diese Studierenden haben zu Studienbeginn zumeist falsche Vorstellungen vom jeweiligen Studienfach oder von zukünftigen beruflichen Möglichkeiten, die sich aus dem jeweiligen Abschluss ihres Studienganges ergeben. Die daraus resultierende mangelnde Fachidentifikation führt dann häufig zu der Überzeugung, nicht den passenden Studiengang für sich gewählt zu haben. So geben beispielsweise bei 8% der Studienabbrecher enttäuschte Erwartungen den Ausschlag, die Hochschule zu verlassen.

Die große Bedeutung, die der fehlenden Motivation für die vorzeitige Beendigung des Studiums zukommt, spiegelt sich auch darin wider, welchen Einfluss einzelne motivationale Aspekte überhaupt auf die Abbruchentscheidung haben: 71% aller Studienabbrecher schreiben mindestens einem der Aspekte mangelnder Fachidentifikation und Studienmotivation eine große Rolle für ihre Abbruchentscheidung zu. Allerdings ist für lediglich 26% von ihnen die Studienmotivation auf einem solch niedrigen Niveau, dass sie den Ausschlag für ein vorzeitiges Verlassen von Studium und Hochschule gibt. Etwas häufiger sind mit einem Anteil von 28% bei diesen Studierenden allerdings Leistungsprobleme der entscheidende Abbruchgrund. Dies ist ein weiterer Beleg für die enge Verknüpfung von Leistungsproblemen und Studienmotivation. So senken einerseits langfristige Leistungsschwierigkeiten die Identifikation mit dem jeweiligen Studiengang und andererseits führt eine geringe Studienmotivation zu geringeren Anstrengungen, die Leistungsanforderungen des Studiums zu meistern. Vor diesem Hintergrund ist insbesondere der hohe Anteil von Studienabbrechern zu beachten, die mit falschen Erwartungen in ihr Studium gestartet sind. Dies ist bei deutlich über der Hälfte aller Studienabbrecher der Fall. Ein Drittel der Studienabbrecher gibt zudem an, dass während der Zeit an der Hochschule ihr Interesse am Fach nachgelassen hat. Bei diesen Studierenden ist es nicht gelungen, sie für Inhalte ihres Studienfachs zu begeistern. Das Erleben des Studienstoffes und das Erfahren des Studienalltags haben dazu geführt, bereits vorhandenes Interesse abzubauen.

Hauptsächlich auf persönliche Gründe führen 14% aller Studienabbrecher in Baden-Württemberg ihren Studienabbruch zurück, wobei Krankheit bzw. psychische Probleme dabei die größte Rolle spielen. Allein 11% aller Studienabbrecher sind vor allem krankheitsbedingt im Studium gescheitert. Nur sehr selten werden ein Nicht-Wohlfühlen am Studienort und Diskriminierungserfahrungen als entscheidend für den Studienabbruch angeführt. Die entsprechenden Anteile übersteigen nicht die 3%-Grenze.

Für 42% aller Studienabbrecher spielt mindestens einer der persönlichen Gründe zumindest eine Rolle bei der Abbruchentscheidung. Allerdings unterscheiden sich die Gründe dahingehend, wie häufig sie den Ausschlag geben, das Studium zu beenden. So führt der Umstand, dass sich Studierende am Studienort nicht wohlfühlen, in vergleichsweise geringem Umfang zwingend zu einem Studienabbruch. Obwohl 29% aller Studienabbrecher sich am Studienort unwohl fühlten, geben lediglich 3% aller Studienabbrecher an, dass dies den Ausschlag für den Studienabbruch gibt. Im Gegensatz dazu geben Krankheit oder psychische Probleme häufig den Ausschlag für das Beenden des Studiums. Wenn Studierende erst einmal davon betroffen sind, ist die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs deutlich höher. So gibt beispielsweise von den 22% der Studienabbrecher, die einer Krankheit oder psychischen Probleme eine große Rolle für die Abbruchentscheidung zuschreiben, rund die Hälfte auch an, dass diese Schwierigkeiten entscheidend für ihren Studienabbruch sind.

Für 12% der Studienabbrecher ist die Orientierung auf eine praktische Tätigkeit ausschlaggebend für die Entscheidung, ihr Studium zu beenden. Diese Studienabbrecher wollen schnellstmöglich Geld verdienen, vermissen den Praxis- und Berufsbezug im Studium und/oder hegen den Wunsch nach einer praktischen Tätigkeit. Insbesondere der letztgenannte Aspekt ist für ei-

nen erheblichen Anteil entscheidend, das Studium nicht mit einem entsprechenden Abschluss zu beenden (7%). Dahinter verbergen sich in hohem Maße Studienabbrecher, die in einer Berufsausbildung eine Alternative zum Studium sehen.

Das beachtliche Gewicht, das die Orientierung auf eine praktische Tätigkeit für den Studienabbruch in Baden-Württemberg hat, spiegelt sich auch darin wider, welchen Einfluss einzelne Aspekte überhaupt auf die Abbruchentscheidung haben: Fast drei Viertel räumen mindestens einem der entsprechenden Gründe zumindest eine große Rolle für den Abbruch ein. Allerdings schreiben von diesen Studierenden lediglich 16% dieser Orientierung auch abbruchentscheidenden Charakter zu. Deutlich häufiger werden dagegen vor allem Leistungsprobleme (31% derjenigen, für die der Wunsch nach praktischer Tätigkeit mit zum Studienabbruch geführt hat) und die mangelnde Studienmotivation (19%) als ausschlaggebend für den Studienabbruch angesehen. Dies ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass die Orientierung hin zu einer praktischen Tätigkeit häufig auch noch mit einer anderen Problemsituation im jeweiligen Studiengang im Zusammenhang steht. So führen beispielsweise langfristige Leistungsschwierigkeiten im jeweiligen Studiengang dazu, dass die betroffenen Studierenden andere Möglichkeiten der beruflichen Bildung als passender für sich erachten. In diese Richtung weist auch der Befund, dass es für 63% aller Studienabbrecher eine große Rolle bei der Abbruchentscheidung spielt, dass sie praktisch tätig sein wollen. Auch, dass 46% der Studienabbrecher dem zu geringen Berufs- und Praxisbezug ihres Studiums einen Beitrag zum Abbruch des Studiums zuschreiben, zeigt, dass ein erheblicher Teil der Studienabbrecher andere Formen der Ausbildung für sich in Betracht zieht.

Eine gesicherte Finanzierung des Studiums ist eine wesentliche Voraussetzung für das Erlangen eines Hochschulabschlusses, auch wenn finanzielle Probleme häufig nur in vermittelnder Weise auf den Studienerfolg einwirken. Das heißt, dass es den Studierenden bei einer unsicheren Studienfinanzierung oder einem hohen Maß an Erwerbstätigkeit neben dem Studium häufig schwer fällt, die nötige Zeit und Motivation aufzubringen, den Anforderungen ihres Studienganges gerecht zu werden. Das Studium scheitert dann – so scheint es auf den ersten Blick – an anderen Problemen wie beispielsweise an Prüfungsversagen, fehlender Motivation oder auch psychischen Problemen aufgrund der starken Belastung. Dennoch liegen dem Studienabbruch in einem hohen Maße auch finanzielle Probleme zugrunde.

Für ein Drittel der Studienabbrecher in Baden-Württemberg spielen finanzielle Probleme und/oder die schwierige Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium eine große Rolle dafür, den jeweiligen Studiengang nicht mit dem entsprechenden Abschluss zu beenden. Dabei haben 29% der Studienabbrecher mit finanziellen Engpässen zu kämpfen, 19% schaffen es nicht bzw. nur schwierig, Erwerbstätigkeit und Studium miteinander zu verbinden. Für 6% aller Studienabbrecher ist die finanzielle Situation sogar ausschlaggebend für den Abbruch des Studiums. Für diese Studienabbrecher wirken die Finanzierungsschwierigkeiten über die eingangs beschriebene vermittelnde Weise hinaus. Die schwierige Absicherung der Studienfinanzierung erschwert nicht nur die Bewältigung der Anforderungen des jeweiligen Studienganges, sondern ist häufig Anlass dafür, die Hochschule zu verlassen. Finanzielle Engpässe oder die schwierige Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium sind so stark ausgeprägt, dass sie die Studienabbrecher zum Verlassen der Hochschule zwingen.

Relativ geringe Bedeutung als ausschlaggebende Gründe für den Studienabbruch haben ungünstige Studienbedingungen. Der entsprechende Anteil von Studienabbrechern, die einen der hier zugehörigen Aspekte als entscheidend für das vorzeitige Beenden des Studiums erachten, übersteigt nicht die 6%-Grenze. Trotz des vergleichsweise geringen Gewichtes als entscheidendes Abbruchmotiv spielen die verschiedenen Aspekte der Studienbedingungen eine gewichtige Rol-

le für das vorzeitige Verlassen des Studienganges. So schreiben immerhin 63% der Studienabbrecher mindestens einer problematischen Studienbedingung Bedeutung für ihre Abbruchentscheidung zu. Die große Spanne zum entsprechenden Stellenwert als ausschlaggebendes Motiv weist darauf hin, dass im Studium zumeist weitere Problemsituationen, die in höherem Maße für das Scheitern verantwortlich sind, vorliegen. Die Studienbedingungen sind in diesem Sinne also eher als Katalysator für den Studienabbruch zu verstehen. Dabei fallen die einzelnen Aspekte, die die Studienbedingungen ausmachen, unterschiedlich stark als abbruchfördernde Momente ins Gewicht. Insbesondere die mangelhafte Organisation des Studiums (33%) und ungenügende Betreuung durch Dozenten (31%) werden von den Studienabbrechern als Studienhindernis angesehen. Auch die Anonymität der Hochschule spielt für ein Viertel der Studienabbrecher eine wichtige Rolle bei ihrer Abbruchentscheidung.

Bei der Begründung des Studienabbruchs lassen sich Push- und Pull-Tendenzen erkennen. Das heißt, dass auf der einen Seite Studierende aus dem Studium gedrängt werden, weil bestimmte Aspekte des jeweiligen Studiengangs einer Beendigung des Studiums im Wege stehen. Ein Beispiel hierfür sind endgültig nicht bestandene Prüfungen. Andererseits gibt es die Tendenz, dass Studierende aus dem Studium gezogen werden, weil sich ihnen eine bessere Alternative zum Studium bietet. Ein Beispiel hierfür ist das Angebot eines finanziell oder fachlich attraktiven Arbeitsplatzes, ein Abbruchgrund der im folgenden Abschnitt vorgestellt wird. Beide Tendenzen sind jedoch nicht als ein Entweder-Oder zu betrachten, vielmehr ist es häufig so, dass ein Studienabbruch das Ergebnis des Zusammenwirkens von Push- und Pull-Tendenzen ist. 5% aller Studienabbrecher haben vor allem aufgrund einer beruflichen Alternative ihren Studiengang ohne Erlangung eines Abschlusses verlassen. Dabei sind 3% der Studienabbrecher dem Angebot eines attraktiven Arbeitsplatzes nachgekommen und 2% der Studienabbrecher haben einen ursprünglich angestrebten Ausbildungsplatz erhalten. Diese Studierenden hatten also vor Studienbeginn eher berufliche Präferenzen, nur stand der gewünschte Ausbildungsplatz nicht zur Verfügung. Bei etwa einem Viertel der Studienabbrecher wurde die Entscheidung, das Studium abzubrechen, zumindest von der Existenz einer beruflichen Alternative beeinflusst. Dass dennoch nur lediglich 21% dieser Studienabbrecher das Angebot der beruflichen Alternative als abbruchentscheidend einschätzen, zeigt, dass bei der Mehrheit dieser Studienabbrecher im Studium Problemsituationen bestehen, die in höherem Maße für das Scheitern verantwortlich sind. Dabei handelt es sich vor allem um Leistungsprobleme, mangelnde Studienmotivation oder den Wunsch nach praktischer Tätigkeit. Durch Leistungs- und Motivationsschwierigkeiten wird die Suche nach einer Alternative häufig überhaupt erst ausgelöst. Das Angebot eines attraktiven Arbeits- oder Ausbildungsplatzes beschleunigt in diesen Fällen den Entscheidungsprozess, das Studium abzubrechen.

Ein Teil der Studierenden wird durch familiäre Verpflichtungen in Lebenslagen gebracht, die nur schwierig oder überhaupt nicht mit den Verpflichtungen eines Studiums zu vereinen sind. Häufig sind dabei die zu leistenden Betreuungsaufgaben zeitlich und organisatorisch so umfangreich, dass sie mit der Bewältigung der Studienanforderungen kollidieren. In solchen Konfliktsituationen kommt es vor allem dann zum Studienabbruch, wenn die Betroffenen in einem absehbaren Zeitraum mit keiner Hilfe und Unterstützung rechnen können. Solche familiären Konfliktsituationen sind beispielsweise die Kinderbetreuung neben dem Studium, Schwangerschaft oder allgemeine familiäre Probleme. Für 5% aller Studienabbrecher hat eine entsprechende Situation den Ausschlag zum Abbruch ihres Studiums gegeben. Auf der Betrachtungsebene aller für die vorzeitige Exmatrikulation relevanten Abbruchmotive sind es 17% aller Studienabbrecher, die das vorzeitige Verlassen ihrer Hochschule mit mindestens einem familiären Aspekt in Zusammenhang bringen. Dabei führen 16% der Studienabbrecher allgemein familiäre Gründe an. Für 3% der Studienabbrecher

spielt es eine große Rolle bei ihrer Abbruchentscheidung, Studium und Kinderbetreuung nicht in Einklang zu bekommen, 2% schreiben einer Schwangerschaft eine entsprechende Bedeutung zu.

Hinter dem Studienabbruch aufgrund problematischer Studienorganisation verbergen sich Schwierigkeiten, die auf eine stärkere Verschulung der Bachelorstudiengänge im Gegensatz zu den herkömmlichen Diplom- und Magisterstudiengängen zurückzuführen sind. Für einen geringen Teil der Studienabbrecher haben die fehlenden individuellen Gestaltungsmöglichkeiten im Studium Einfluss auf ihre Abbruchentscheidung. So haben 38% der Studienabbrecher die Studienorganisation als so stark einschränkend erfahren, dass diese Situation zu Abbruchgedanken beiträgt. Für 25% aller Studienabbrecher ist das Studium zu verschult und 24% fehlt es an entsprechenden Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten. Allerdings gibt eine derartige Unzufriedenheit nur vergleichsweise selten den Ausschlag, das Studium abzubrechen. Für lediglich 1% aller Studienabbrecher ist die als unpassend empfundene Studienorganisation entscheidend dafür, dass sie den Studiengang ohne Erlangung eines Abschlusses verlassen.

3.1.3 Abbruchgründe nach Abschlussart, Fächergruppe und Hochschulart

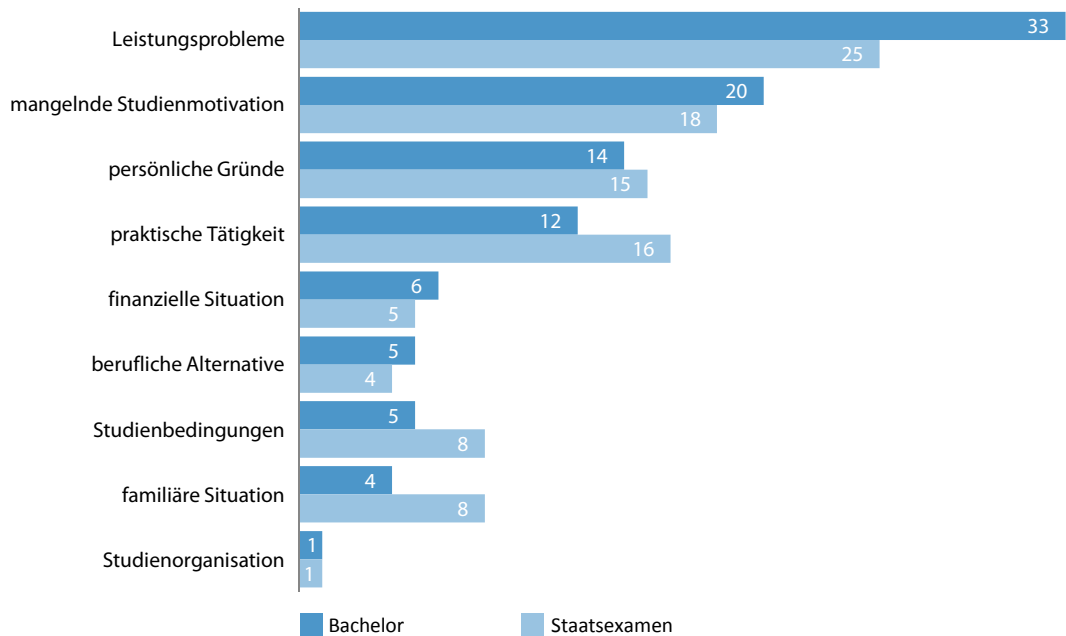
Differenzierung nach Abschlussart

Bei der Differenzierung der Gruppen von Abbruchgründen nach der Art des angestrebten Abschlusses lassen sich einige Unterschiede zwischen den Bachelor- und Staatsexamensstudiengängen feststellen (Abb. 3.5 und 3.6). So berichten Studienabbrecher der Bachelorstudiengänge in Baden-Württemberg (83%) deutlich häufiger von Leistungsproblemen als ihre Kommilitonen in den Staatsexamensstudiengängen (76%). Dieser Befund zeigt sich auch in Hinblick auf den ausschlaggebenden Abbruchgrund: Während in den Bachelorstudiengängen 33% der Studienabbrecher in erster Linie wegen Leistungsproblemen ihr Studium beenden, sind es in den Staatsexamensstudiengängen lediglich 25% der Studienabbrecher. In hohem Maße kommt dies dadurch zustande, dass Bachelorstudierende größere Schwierigkeiten haben, den Einstieg ins Studium zu meistern (Abb. A3.1: 37% vs. 23%) und es ihnen seltener gelingt, fehlende Vorkenntnisse (28% vs. 15%) auszugleichen. Der andere Studienaufbau im Bachelorstudium, insbesondere die im Studienverlauf früh ansetzende Leistungsüberprüfung, führt dazu, dass Bachelorstudierende häufig schon zu Studienbeginn mit ihren Leistungsdefiziten konfrontiert werden. Hinzu kommt, dass sie in der Regel auch weniger Zeit haben, fehlende Studienvoraussetzungen zu kompensieren, ohne in Studienverzug zu geraten. Studierenden der Staatsexamensstudiengänge, die häufiger zu einem späteren Studienzeitpunkt entsprechende Prüfungsleistungen erbringen müssen, bleibt dagegen mehr Zeit, fehlende Kenntnisse und Fähigkeiten auszugleichen. Dementsprechend spielen Leistungsprobleme eine geringere Rolle für den Studienabbruch. Dies spiegelt sich auch darin wider, dass deutlich mehr Studienabbrecher in den Bachelorstudiengängen auf endgültig nicht bestandene Prüfungen verweisen, als das in den Staatsexamensstudiengängen der Fall ist (37% vs. 25%). Hinzu kommt, dass in den Staatsexamensstudiengängen mit ihrem Fächerprofil (Rechtswissenschaften, Medizin, Lehramt, Pharmazie usw.) häufiger der Zugang über Zulassungsbedingungen (Numerus Clausus) geregelt ist und somit eine Vorauswahl hinsichtlich der schulischen Leistungsfähigkeit stattfindet.³ Dementsprechend finden sich hier häufiger Studierende mit besseren schulischen Abschlüssen.

Der Anteil von Studienabbrechern, die in erster Linie aufgrund mangelnder Motivation ihren Studiengang nicht zum Abschluss bringen, beträgt in den Bachelor- und Staatsexamensstudiengängen etwa ein Fünftel. Die Gründe, die letztlich zu diesem nachlassenden Studieninteresse

³ Vgl. dazu Kapitel 5

Abb. 3.5
Ausschlaggebende Studienabbruchgründe nach Abschlussart
 Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

führen, unterscheiden sich allerdings je nach Abschlussart durchaus. Während für die Studienabbrecher der Bachelorstudiengänge die falschen Erwartungen bezüglich des Studiums und das nachlassende Interesse am Fach den Ausschlag geben, sind es bei den Studienabbrechern der Staatsexamensstudiengänge das Desinteresse an den Berufen, die das Studium ermöglicht sowie die schlechteren Arbeitsmarktchancen. Diese Befunde spiegeln sich auch in den verschiedenen Abbruchzeitpunkten in den Bachelor- und Staatsexamensstudiengängen wider.⁴ Der frühzeitigere Studienabbruch in den Bachelorstudiengängen ist dementsprechend auch häufiger auf eine Demotivation am Studienanfang zurückzuführen. Während in den Bachelorstudiengängen an den Universitäten 44% und an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften 41% der Studienabbrecher bereits im ersten Semester einen Abbruch des Studiums in Betracht ziehen, sind es in den Staatsexamensstudiengängen lediglich 26%.

Bei der Orientierung auf eine praktische Tätigkeit als entscheidenden Exmatrikulationsgrund ist nach Art des angestrebten Abschlusses eine Differenz von vier Prozentpunkten feststellbar (Staatsexamen: 16% vs. Bachelor: 12%). Der Unterschied ist vor allem darauf zurückzuführen, dass Studienabbrecher der Staatsexamensstudiengänge in höherem Maße den Berufs- und Praxisbezug in ihrem Studium vermissen (7% vs. 4%). Auch im Hinblick auf die Rolle des fehlenden Berufs- und Praxisbezuges allgemein für den Studienabbruch zeigt sich eine entsprechende Tendenz (Staatsexamen: 51% vs. Bachelor: 45%).

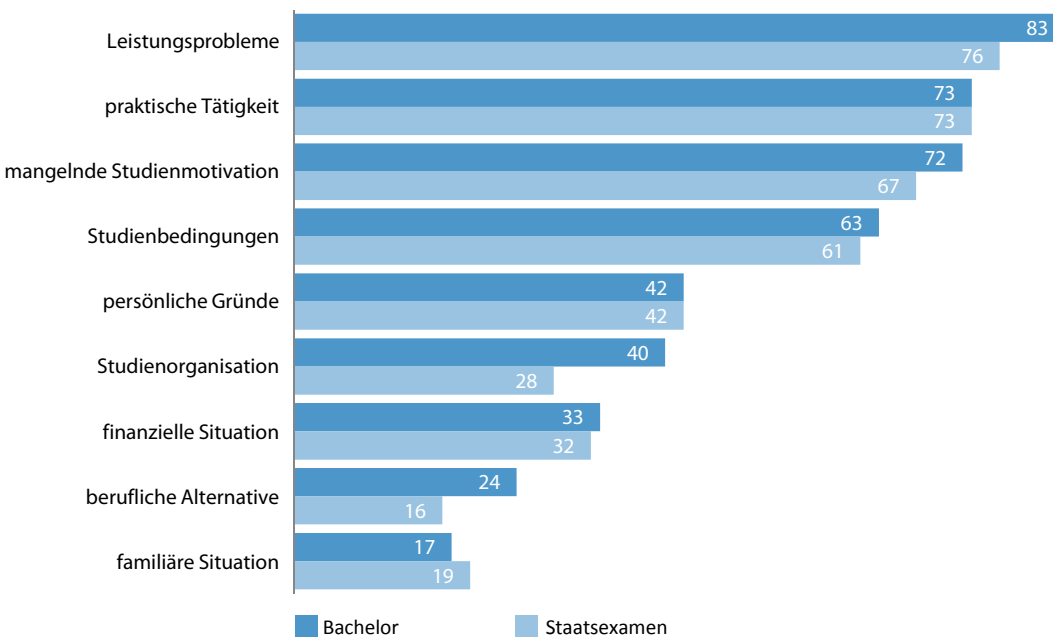
Da sich der vorzeitige Abbruch des Studiums in den Staatsexamensstudiengängen im Gegensatz zu den Bachelorstudiengängen zu einem späteren Studienzeitpunkt vollzieht, sind die Studienabbrecher der Staatsexamensstudiengänge im Durchschnitt auch etwas älter. Aus diesem Grund ist die familiäre Situation für sie häufiger entscheidend, die Hochschule vor dem Erreichen

⁴ Vgl. dazu Kapitel 3.2

eines Abschlusses zu verlassen (8% vs. 4%). Sowohl Schwierigkeiten, Kinderbetreuung und Studium zu vereinbaren, als auch familiäre Probleme sind für Studienabbrecher der Staatsexamensstudiengänge häufiger ein entscheidender Grund dafür, das Studium vorzeitig zu beenden.

Abb. 3.6

Begründung des Studienabbruchs nach Gruppen von Abbruchgründen nach Abschlussart
Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Auffällig ist auch die deutlich größere Rolle, die die einschränkende Studienorganisation für den Studienabbruch in den Bachelorstudiengängen spielt. Dies ist vor allem auf die deutlichen Differenzen in der Bedeutung von fehlenden Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten (26% vs. 13%) zurückzuführen. In diesem Befund schlägt sich die stärkere Verschulung in den Bachelorstudiengängen nieder, die den Studierenden – insbesondere in den ersten Semestern – weniger Gestaltungspotential bietet.

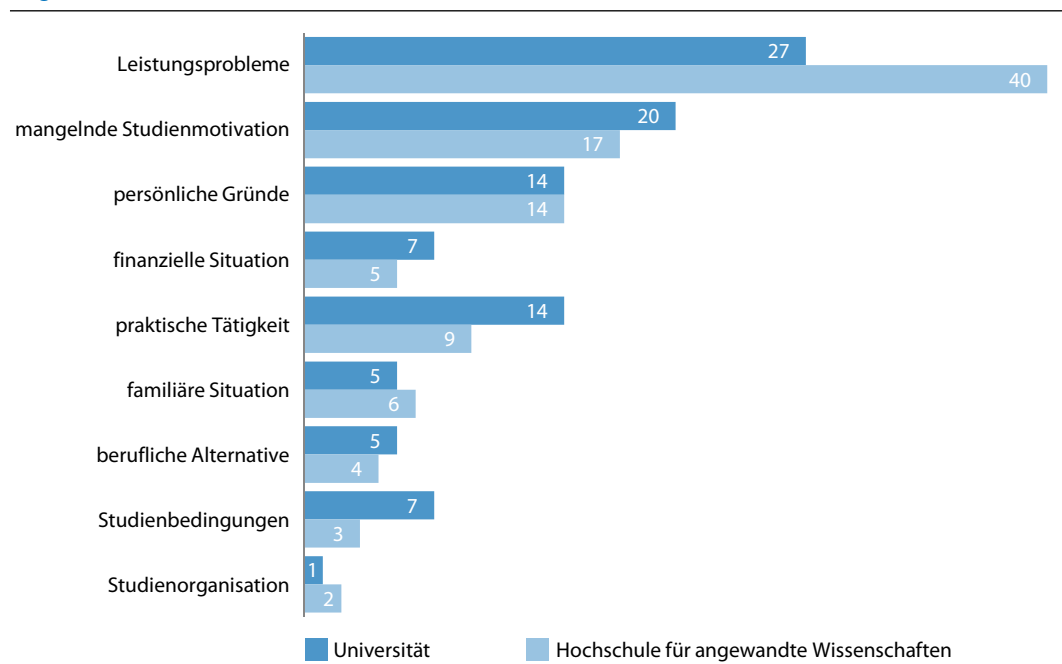
Hinsichtlich des Abbruchgrunds Studienbedingungen lassen sich zwischen Bachelor- und Staatsexamensstudiengängen insbesondere Differenzen bei den Aspekten Anonymität in der Hochschule (Bachelor: 24% vs. Staatsexamen: 32%) und der überfüllten Lehrveranstaltungen feststellen (Bachelor: 21% vs. Staatsexamen: 28%). Bei beiden Aspekten liegt der Schluss nahe, dass diese problematischen Studienbedingungen deshalb in den Staatsexamensstudiengängen häufiger als abbruchfördernd empfunden werden, weil sie vermehrt an größeren Einrichtungen sprich Universitäten auftreten. Hinzu kommt, dass sich insbesondere Studiengänge, die mit einem Staatsexamen abgeschlossen werden, wie Rechtswissenschaften oder Medizin sich zumeist durch hohe Studierendenzahlen auszeichnen. Weitere Differenzen sind hinsichtlich der mangelhaften Organisation des Studiums zu konstatieren. So geben 32% der Studienabbrecher der Bachelorstudiengänge an, dass entsprechende Mängel eine Rolle für den Abbruch gespielt haben, bei den Staatsexamen sind es dagegen 36%. Die besondere Bedeutung des Aspektes in den Staatsexamensstudiengängen wird allerdings erst mit Blick auf den entscheidenden Abbruchgrund ersichtlich (6% vs. 2%).

Differenzierung nach Hochschulart

Die Motive des Studienabbruches unterscheiden sich deutlich zwischen Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften (Abb. 3.7 und Abb. 3.8). Die Gründe hierfür sind sehr vielschichtig und lassen sich nicht ausschließlich auf die unterschiedliche Studienorganisation an den jeweiligen Hochschularten zurückführen. Andere wesentliche Einflussfaktoren sind beispielsweise das unterschiedliche Fächerprofil je nach Hochschulart, die spezifische Heterogenität der Studierendenschaft und die stärkere Lehrorientierung an Hochschulen für angewandte Wissenschaften.

Insbesondere der Studienabbruch aufgrund von Leistungsschwierigkeiten unterscheidet sich deutlich zwischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften und Universitäten: Während an Universitäten bei 27% der Studienabbrecher Aspekte der Überforderung den Ausschlag zum vorzeitigen Studienende geben, liegt dieser Anteil an Hochschulen für angewandte Wissenschaften bei 40%. Allen Aspekten von Leistungsproblemen schreiben die Studienabbrecher an Hochschulen für angewandte Wissenschaften eine deutlich größere Rolle am Studienabbruch zu (Abb. A3.2). Insbesondere fällt es den Studienabbrechern an Hochschulen für angewandte Wissenschaften schwerer, fehlende Vorkenntnisse auszugleichen (38% vs. 19%) und den Einstieg ins Studium zu meistern (44% vs. 28%). Diese Tendenzen ergeben sich vor allem daraus, dass die Studierenden an Hochschulen für angewandte Wissenschaften häufiger mit schlechteren Zugangsvoraussetzungen zum Studium kommen.⁵ Auch der Anteil von Studienabbrechern, die unter anderem abbrechen, weil sie von Stofffülle und Anforderungsniveau in hohem Maße überfordert sind, liegt bei deutlich über 50%. Kennzeichnend für die Differenz zwischen Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften ist der Aspekt der endgültig nicht bestandenen Prüfungen:

Abb. 3.7
Ausschlaggebende Studienabbruchgründe nach Hochschulart
Angaben in Prozent



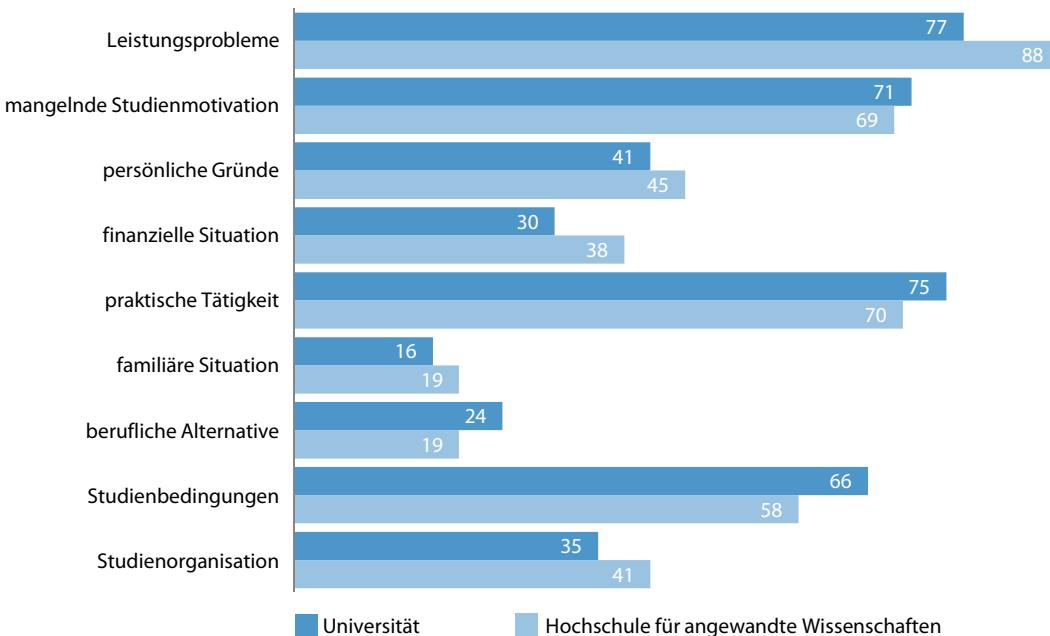
DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

⁵ Vgl. dazu Kapitel 4

Abb. 3.8

Begründung des Studienabbruchs nach Gruppen von Abbruchgründen nach Hochschulart

Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Während an Hochschulen für angewandte Wissenschaften fast die Hälfte der Studienabbrecher dem Prüfungsversagen eine große Rolle am Abbruch zubilligt, trifft dies an Universitäten auf vergleichsweise geringe 26% zu. Dieser Befund spiegelt sich auch bei den endgültig nicht bestanden Prüfungen als entscheidender Abbruchgrund wider (19% vs. 10%). Hier handelt es sich um vergleichsweise geringe 26% zu. Dieser Befund spiegelt sich auch bei den endgültig nicht bestanden Prüfungen als entscheidenden Abbruchgrund wider (19% vs. 10%). Hier handelt es sich um Studienabbrecher, die ihr Studium eigentlich weiterführen wollen, aber aufgrund des Nichtbestehens der entsprechenden Prüfungen zum Verlassen der Hochschule gezwungen sind.

Eine deutliche Differenz zwischen Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften besteht auch hinsichtlich des Studienabbruchs aufgrund von finanziellen Schwierigkeiten. So geben die Studienabbrecher der Hochschulen für angewandte Wissenschaften deutlich häufiger als die der Universitäten an, dass finanzielle Engpässe eine wichtige Rolle beim vorzeitigen Beenden des Studiums gespielt haben (38% vs. 30%). Dies ist wesentlich auf die soziale und demografische Zusammensetzung der Studierenden an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften zurückzuführen. Im Vergleich zu Universitäten immatrikulieren sich hier mehr Studierende aus einkommensschwächeren und bildungsfernen Elternhäusern. Hinzu kommt, dass an Hochschulen für angewandte Wissenschaften gewöhnlich auch der Anteil jener Studierender höher ausfällt, die auf dem zweiten Bildungsweg zum Studium gelangten und deshalb häufig älter sind, wenn sie ihr Studium aufnehmen. Das höhere Alter hat teilweise zur Folge, dass sich bereits höhere Lebensansprüche entwickelt haben als bei jüngeren Studierenden. Das bedeutet, das Anspruchsniveau und der Bedarf an finanziellen Mitteln sind in dieser Gruppe häufig fortgeschrittener als bei Studierenden, die unmittelbar nach Schulabschluss zur Hochschule wechseln. Allerdings stellen die finanziellen Probleme an Hochschulen für angewandte Wissenschaften

nicht häufiger den entscheidenden Grund für den Studienabbruch dar. Das bedeutet, dass die an Hochschulen für angewandte Wissenschaften häufiger auftretenden finanziellen Engpässe oft in vermittelnder Art und Weise auf den Studienerfolg einwirken. Andere Probleme wie Leistungsschwierigkeiten oder fehlende Motivation werden von den Studienabbrechern als ausschlaggebend für den Studienabbruch angesehen.

Deutliche Differenzen zwischen Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften zeigen sich weiterhin bei der Begründung des Studienabbruchs mit dem Wunsch nach einer stärker praktisch ausgerichteten Tätigkeit. Für Studienabbrecher an Universitäten spielt die fehlende praktische Orientierung häufiger eine Rolle beim Studienabbruch als für jene der Hochschulen für angewandte Wissenschaften (75% vs. 70%). Dabei hat insbesondere der geringe Berufs- und Praxisbezug für Studienabbrecher an Universitäten einen deutlich höheren Stellenwert. So berichtet jeder zweite Studienabbrecher an Universitäten von entsprechenden Erfahrungen, während dies bei nur 37% der Studienabbrecher an Hochschulen für angewandte Wissenschaften der Fall ist. Die Differenzen hinsichtlich der praktischen Orientierung zeigen sich auch mit Blick auf die entscheidenden Abbruchgründe: Während 14% der Studienabbrecher an Universitäten die fehlende praktische Orientierung als ausschlaggebend für die Entscheidung, das Studium abzubrechen, erachten, sind es an Hochschulen für angewandte Wissenschaften lediglich 9%. In ähnliche Richtung weist auch der Befund, dass Studienabbrecher der Universitäten häufiger den Wunsch nach einer praktischen Tätigkeit hegen. Dabei ist zu beachten, dass sich insbesondere an Universitäten Studiengänge mit einer stärkeren Theorieorientierung finden.

Auch hinsichtlich der abbruchfördernden Studienbedingungen lassen sich Differenzen zwischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften und Universitäten konstatieren. Die Unterschiede beziehen sich dabei vor allem auf zwei Aspekte: überfüllte Lehrveranstaltungen und die Anonymität der Hochschule. Beide Aspekte spielen bei den Studienabbrechern an Universitäten eine größere Rolle für die Entscheidung, das Studium aufzugeben. Die Differenz zwischen den entsprechenden Anteilen beträgt zwölf bzw. elf Prozentpunkte. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass Universitäten häufig deutlich größere Lehrinrichtungen sind. Die dort angebotenen Studiengänge umfassen wesentlich größere Teilnehmerzahlen und die jeweiligen Betreuungsrelationen fallen schlechter aus.

Die Gründe, die zu einer mangelnden Studienmotivation beitragen, spielen je nach Hochschulart bei den Studienabbrechern eine verschiedenen große Rolle. So verlieren Studienabbrecher an Universitäten insbesondere aufgrund schlechter Arbeitsmarktchancen in ihrem Fach das Interesse am bestehenden Studium. Während sich an Universitäten knapp über ein Fünftel der Studienabbrecher schlechte Chancen am Arbeitsmarkt ausrechnet, sind es an Hochschulen für angewandte Wissenschaften lediglich 6%. Eine entsprechende Differenz zeigt sich auch bezüglich der schlechten Arbeitsmarktchancen als entscheidenden Abbruchgrund (4% vs. 0%). Diese Differenz ist in hohem Maße auf die an Universitäten ansässigen Studiengänge der Sprach- und Kulturwissenschaften zurückzuführen. Diese Studierenden haben häufig kein klares Berufsbild und eine unsichere Berufsperspektive für die Zeit nach dem Studium. Des Weiteren ist die Abbruchentscheidung an Universitäten in einem höheren Maße davon beeinflusst, dass Studienabbrecher zum Schluss kommen, dass ihnen Wissenschaft nicht liegt (21% vs. 12%). Auch dieser Befund zeigt, dass ein erheblicher Teil der Studienabbrecher an Universitäten eine weniger theoretische und mehr auf eine konkrete Berufstätigkeit zugeschnittene Berufsausbildung als für sich passender erachtet.

Differenzierung nach ausgewählten Fächergruppen

Die Gründe für den Studienabbruch unterscheiden sich in den verschiedenen Fächergruppen (Abb. 3.9, 3.10 und Abb. A3.3). Je nach Fach haben beispielsweise das Anforderungsniveau, der Studienaufbau oder auch die beruflichen Aussichten von den Studienabbrechern ein unterschiedliches Gewicht für das vorzeitige Verlassen der Hochschule. So gibt es hinsichtlich des Anforderungsempfindens zwischen den einzelnen Fächergruppen zum Teil erhebliche Differenzen: Insbesondere in der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften wird das Studium vergleichsweise häufig aus Leistungsproblemen abgebrochen. 43% aller Studienabbrecher eines ingenieurwissenschaftlichen Studiengangs führen in erster Linie Überforderung als Abbruchgrund an. Das ist ein deutlich höherer Anteil als beispielsweise in den Sprach- und Kulturwissenschaften (17%) oder auch in den Wirtschaftswissenschaften (33%). So haben allein für jeden fünften Studienabbrecher der Ingenieurwissenschaften endgültig nicht bestandene Prüfungen den Ausschlag gegeben, das Studium ohne Erlangung eines Abschlusses zu beenden. Etwa ein weiteres Zehntel gibt an, dass der entscheidende Grund zu hohe Studienanforderungen sind.

Abb. 3.9
Ausschlaggebende Studienabbruchgründe nach ausgewählten Fächergruppen
Angaben in Prozent

Abbruchgründe	Fächergruppe			
	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
Leistungsprobleme	17	33	34	43
mangelnde Studienmotivation	22	17	20	16
persönliche Gründe	14	17	14	12
finanzielle Situation	8	3	5	7
praktische Tätigkeit	19	13	9	11
familiäre Situation	7	7	4	3
berufliche Alternative	4	4	8	2
Studienbedingungen	8	5	6	4
Studienorganisation	1	1	1	3

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Die große Bedeutung, die Leistungsproblemen in den Ingenieurwissenschaften für die vorzeitige Beendigung des Studiums zukommt, spiegelt sich auch darin wider, welchen Einfluss einzelne Leistungsaspekte überhaupt auf die Abbruchentscheidung haben. Alle Aspekte spielen bei den Ingenieurwissenschaftlern eine größere Rolle für die Abbruchentscheidung als jeweils in den anderen Fächergruppen. So sind knapp zwei Dritteln aller Studienabbrecher in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen der Studien- und Prüfungsstoff zu viel, ein vergleichsweise hoher Anteil von 60% schätzt die Studienanforderungen als zu hoch ein. Die Folge dieser Überforderung ist, dass über die Hälfte der Studienabbrecher Zweifel an ihrer persönlichen Eignung für den ingenieurwissenschaftlichen Studiengang haben und sich rund jeder zweite dem Leistungsdruck nicht gewachsen fühlt. Auffällig ist auch, dass es den Studienabbrechern in den Ingenieurwissenschaften in weitaus höherem Maße nicht gelingt, fehlende Vorkenntnisse auszugleichen. Der entsprechende Anteil von 37% liegt deutlich über den Werten in den Sprach- und Kulturwissenschaften (17%), Wirtschaftswissenschaften (25%) oder Mathematik und Naturwissenschaften (27%).

Trotz der besonderen Bedeutung von Leistungsproblemen für den Studienabbruch bei den Ingenieuren, zeigt sich auch in den Fächergruppen Mathematik und Naturwissenschaften sowie

Abb. 3.10
Begründung des Studienabbruchs nach Gruppen von Abbruchgründen nach ausgewählten Fächergruppen
 Angaben in Prozent

Abbruchgründe	Fächergruppe			
	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
Leistungsprobleme	67	86	84	88
mangelnde Studienmotivation	73	72	72	66
persönliche Gründe	42	49	42	38
finanzielle Situation	33	35	34	33
praktische Tätigkeit	77	77	67	70
familiäre Situation	19	18	14	16
berufliche Alternative	22	25	24	18
Studienbedingungen	65	71	61	57
Studienorganisation	46	45	34	32

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Wirtschaftswissenschaften, dass ein erheblicher Teil der Abbrecher mit dem Anforderungsniveau nicht zurechtkommt. In diesen Fächergruppen gibt über die Hälfte der Studienabbrecher an, dass der Prüfungs- und Studienstoff zu umfangreich ist bzw. die Studienanforderungen zu hoch sind. Auch hier hat rund jeder zweite Studienabbrecher große Zweifel an seiner persönlichen Eignung für den Studiengang.

Beim Studienabbruch aufgrund mangelnder Studienmotivation spielen in den einzelnen Fächergruppen die verschiedenen Aspekte jeweils eine unterschiedliche Rolle. Schlechte Arbeitsmarktchancen im jeweils studierten Fach führen vergleichsweise häufig in den Sprach- und Kulturwissenschaften (33%) zum Studienabbruch. Die Abbrecher dieser Fächergruppe entwickeln auch häufiger im Studienverlauf Desinteresse an Berufen, die der Studiengang ermöglicht und sind zudem im höheren Maße der Meinung, dass Wissenschaft ihnen nicht liegt.

Korrespondierend zu den Befunden hinsichtlich mangelnder Studienmotivation lassen sich für die Studienabbrecher in den Sprach- und Kulturwissenschaften auch entsprechende Zusammenhänge in Bezug auf ein Interesse an einer praktischen Tätigkeit konstatieren. So wird die Abbruchentscheidung von Sprach- und Kulturwissenschaftlern vergleichsweise häufig mit dem fehlenden Berufs- und Praxisbezug des Studiums begründet. Deutlich über die Hälfte aller Studienabbrecher der Sprach- und Kulturwissenschaften macht entsprechende Angaben (56%). Für 8% ist dieser Aspekt sogar ausschlaggebend für die Entscheidung, das Studium ohne Abschluss zu beenden. Des Weiteren spielt der Wunsch nach einer praktischen Tätigkeit bei den Sprach- und Kulturwissenschaftlern in höherem Maße eine wichtige Rolle im Abbruchprozess als in den anderen Fächergruppen. Bei 70% der entsprechenden Studienabbrecher wird die Umorientierung im Studium durch den Wunsch nach praktischer Tätigkeit hervorgerufen. Als entscheidend wird dieser Abbruchgrund von 12% der Studienabbrecher in den Sprach- und Kulturwissenschaften angegeben.

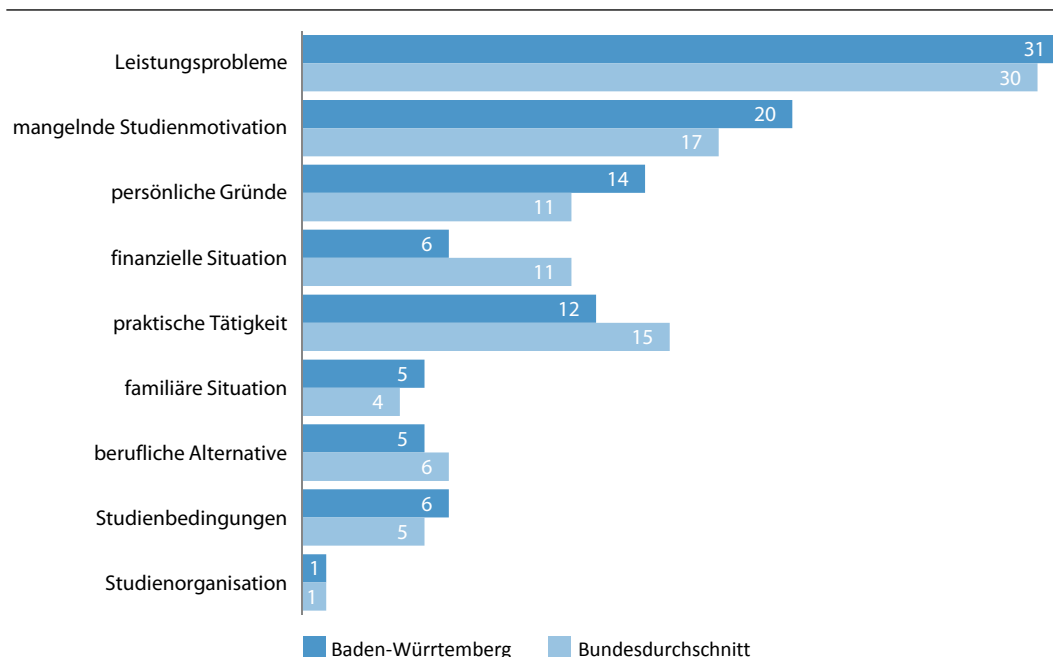
Auffällig ist auch, dass für Studienabbrecher der Mathematik und Naturwissenschaften das Angebot eines attraktiven Arbeitsplatzes oder ursprünglich angestrebten Ausbildungsplatzes deutlich häufiger als für andere Abbrecher der entscheidende Grund ist, das Studium ohne Abschluss zu beenden. 8% aller Studienabbrecher der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften machen entsprechende Angaben. Interessanterweise erhalten die Mathematiker und Naturwissenschaftler entsprechende Angebote zwar nicht wesentlich häufiger als die Studien-

abbrecher anderer Fächergruppen, diese Angebote stellen aber deutlich häufiger den entscheidenden Grund für den Studienabbruch dar.

3.1.4 Motive des Studienabbruchs in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt

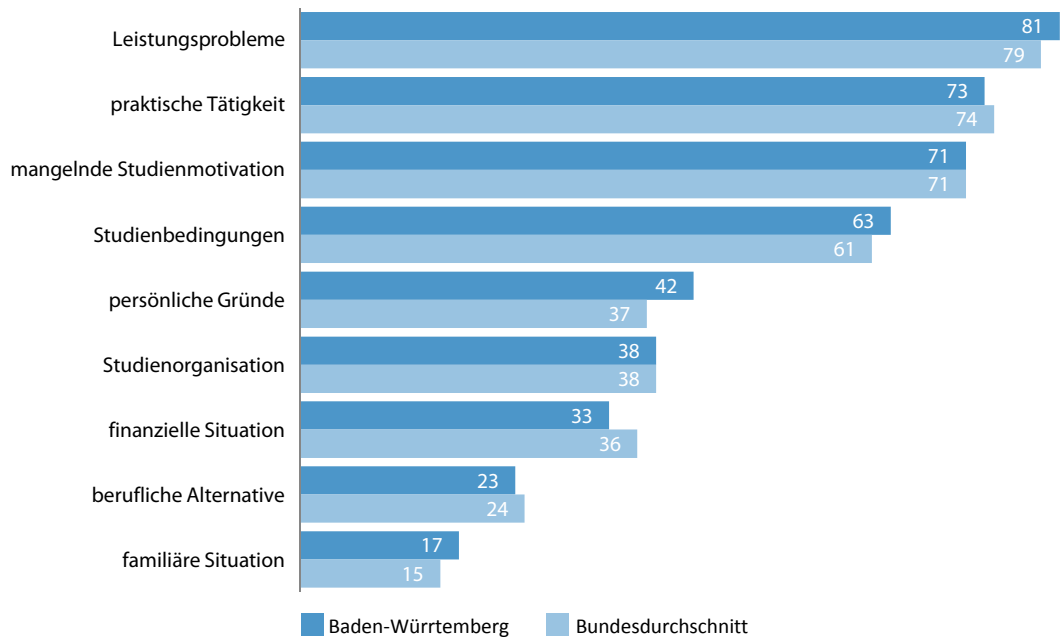
Vergleicht man die Befunde zur Begründung der Abbruchentscheidung – sowohl bei der Rolle einzelner Aspekte als auch bei den entscheidenden Abbruchgründen - zwischen Baden-Württemberg und der Gesamtheit aller Bundesländer, fallen kaum nennenswerte Differenzen auf (Abb. 3.11, Abb. 3.12 und Abb. A3.4). Die jeweiligen Anteilswerte weichen in der Regel lediglich einen bis zwei Prozentpunkte voneinander ab. Für Baden-Württemberg wie auch im bundesweiten Durchschnitt gilt, dass die wichtigsten Motive für den Studienabbruch Leistungsprobleme sowie mangelnde Studienmotivation sind. Einzig hinsichtlich der Rolle von endgültig nicht bestandenen Prüfungen für den Studienabbruch lässt sich eine größere Differenz konstatieren. Die jeweiligen Anteilswerte unterscheiden sich um sechs Prozentpunkte (Baden-Württemberg: 34%, Bundesdurchschnitt: 28%). Die geringen Unterschiede in der Abbruchmotivation zwischen Baden-Württemberg und den bundesweiten Befunden sprechen für Gültigkeit und Repräsentativität der Befunde, da die theoretischen Annahmen kaum eine unterschiedliche Begründung des Abbruchverhaltens in Baden-Württemberg im Vergleich zum bundesdeutschen Durchschnitt nahelegen.

Abb. 3.11
Entscheidende Abbruchgründe in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt
 Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Abb. 3.12
Begründung des Studienabbruchs nach Gruppen von Abbruchgründen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt
 Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

3.2 Zeitpunkt und Verlauf des Studienabbruchs

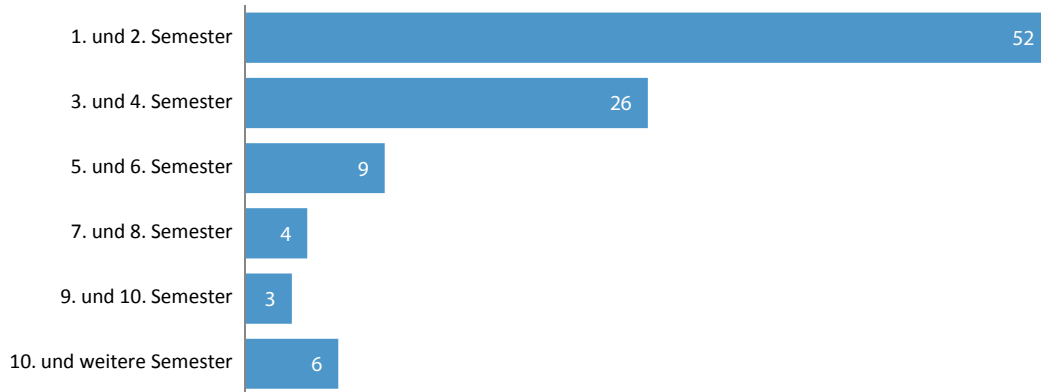
3.2.1 Zeitpunkt des Studienabbruchs

Der Zeitpunkt des Studienabbruchs ist aus verschiedenen Gründen bedeutsam: Zum einen gibt er Auskunft darüber, in welchem zeitlichen Rahmen Interventionen zur Unterstützung gefährdeter Studierender möglich sind. Zum anderen liefert die Studiendauer bis zum Abbruch des Studiums aufschlussreiche Erkenntnisse über das Wirken der einzelnen Faktoren bei der Abbruchentscheidung. Je nachdem, ob der Studienabbruch in einer frühen oder späteren Phase erfolgt, wirken die verschiedenen Abbruchgründe mit unterschiedlicher Einflussstärke.

In Baden-Württemberg waren die Studienabbrecher des Sommersemesters 2014 bis zu ihrer Exmatrikulation im Durchschnitt knapp 4 Semester in ihrem letzten Studiengang eingeschrieben (3,9 Semester). Der entsprechende Median beträgt 2 Fachsemester. Es darf dabei nicht übersehen werden, dass sich hinter der durchschnittlichen Fachstudiendauer eine große Varianz verbirgt. So liegt der Anteil der Studienabbrecher, die bereits nach ein bis zwei Semestern ihr Studium vorzeitig beenden bei 52% (Abb. 3.13). Nach vier Semestern haben bereits 78% aller Studienabbrecher die Hochschule verlassen.

Der Zeitpunkt des Studienabbruchs wird in hohem Maße von der Abschlussart bestimmt. So sind die Studienabbrecher in den Bachelorstudiengängen in Baden-Württemberg durchschnittlich 3,2 Fachsemester immatrikuliert (Median: 2 Fachsemester). Das ist ein deutlich geringerer Anteil als in den Staatsexamensstudiengängen, in denen durchschnittlich 5,8 Semester bis zum vorzeitigen Verlassen des Studienganges vergehen (Median: 4 Fachsemester). Mit 57% hat deutlich mehr als die Hälfte der Studienabbrecher eines Bachelorstudiums die Hochschule nach zwei

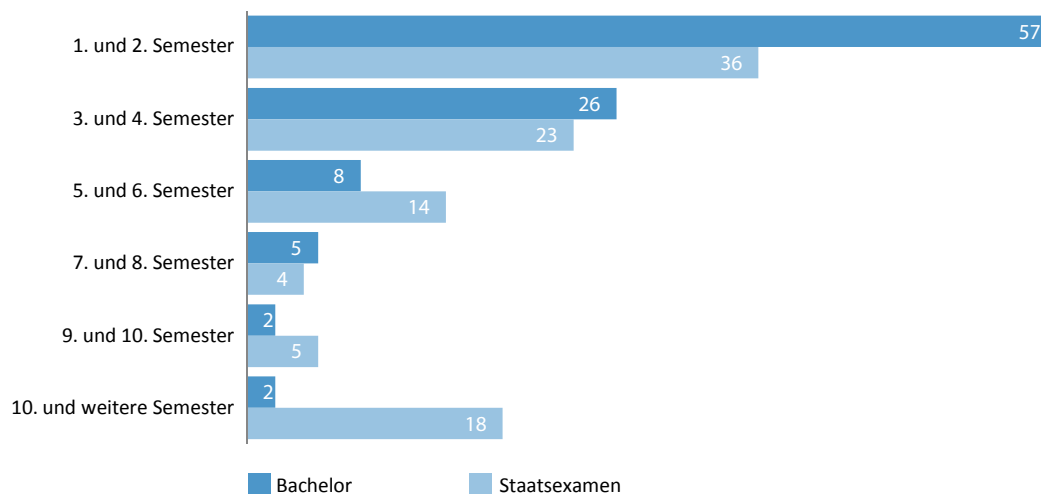
Abb. 3.13
Fachstudiendauer bis zum Studienabbruch
 Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Semestern verlassen, rund ein Viertel bricht im dritten oder vierten Fachsemester ab. Dies sind deutlich höhere Anteile als in den Staatsexamensstudiengängen. Hier verlassen lediglich 36% der Studienabbrecher ihren Studiengang in den ersten beiden Semestern und weitere 24% im dritten bzw. vierten Semester. Ein weiterer Unterschied zu den Bachelorstudiengängen ist, dass in den Staatsexamensstudiengängen ein hoher Anteil der Studienabbrecher erst nach mehr als zehn Fachsemestern den Studiengang verlässt, ohne einen Studienabschluss zu erlangen. Der spätere Zeitpunkt des Studienabbruchs in den Staatsexamensstudiengängen ist vor allem auf den unterschiedlichen Studienaufbau zurückzuführen. Im Gegensatz zu den Bachelorstudiengängen sind die Studierenden, die ein Staatsexamen anstreben, häufig erst später mit entsprechenden Leistungskontrollen konfrontiert. Leistungsprobleme und Identifikationsschwierigkeiten mit dem Fach als mögliche Abbruchgründe entwickeln sich demnach erst später im Studienverlauf.

Abb. 3.14
Fachstudiendauer bis zum Studienabbruch nach Abschlussart
 Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Die Unterschiede zwischen Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften in der Fachstudiendauer bis zum Studienabbruch sind in hohem Maße auf die verschiedenen Abschlussarten zurückzuführen. Die längere Fachstudiendauer an Universitäten hat zum großen Teil seine Ursache in den Studiengängen des Staatsexamens. So brechen die Studierenden der Hochschulen für angewandte Wissenschaften nach durchschnittlich 3,1 Semestern (Median: 2 Semester) ab, ihre Kommilitonen an Universitäten dagegen nach 4,3 Semestern (Median: 2 Semester). Bei separater Betrachtung der Bachelorstudiengänge unterscheidet sich die Fachstudiendauer an Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften kaum noch (Uni: 3,2 Semester, HAW: 3,1).

Abb. 3.15
Fachstudiendauer bis zum Studienabbruch nach Hochschul- und Abschlussart
 Angaben in Prozent

Fachsemester	alle Abschlussarten		nur Bachelor	
	Universität	Hochschule für angewandte Wissenschaften	Universität	Hochschule für angewandte Wissenschaften
1. und 2. Semester	52	52	61	52
3. und 4. Semester	22	31	23	30
5. und 6. Semester	8	11	6	11
7. und 8. Semester	6	3	6	3
9. und 10. Semester	3	2	2	3
10. und weitere Semester	9	1	2	1

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Sowohl an Universitäten als auch an Hochschulen für angewandte Wissenschaften verlassen mehr als vier Fünftel der Studienabbrecher eines Bachelorstudienganges bis zum vierten Semester ihre Hochschule ohne Abschluss (Abb. 3.15). Allerdings ist an Universitäten ein Studienabbruch in den ersten zwei Semestern häufiger (Uni: 61%, HAW: 52%), während an Hochschulen für angewandte Wissenschaften die Studienabbrecher häufiger im dritten und vierten Semester (Uni: 23%, HAW: 30%) sowie im fünften und sechsten Semester (Uni: 6%, HAW: 11%) die Hochschule verlassen.

3.2.2 Zeitlicher Verlauf der Studienabbruchentscheidung

Wie oben bereits dargestellt, ist die dieser Studie zugrundeliegende Vorstellung vom Studienabbruch prozesshaft: Schwierigkeiten im Studium führen in der Regel nur dann zum Abbruch, wenn sie dauerhaft auftreten und vom Studierenden nicht gelöst werden können. Das bedeutet, dass auftretende Probleme nicht zwangsläufig und unmittelbar zum Studienabbruch führen, sondern sich über einen bestimmten Zeitraum abbruchrelevant kumulieren. Dementsprechend geht der Abbruchentscheidung in der Regel ein längerer Prozess der Ablösung vom Studium voraus. Im Zentrum des folgenden Abschnittes steht aus diesem Grund der zeitliche Verlauf der Studienabbruchentscheidung. Dafür werden drei Zeitpunkte unterschieden:

1. Zeitpunkt, an dem erstmals ernsthaft über ein Abbruch nachgedacht wird
2. Zeitpunkt, an dem der feste Entschluss zur Exmatrikulation gefasst wird
3. Zeitpunkt, an dem das Studium endgültig abgebrochen wird

Diese drei Zeitpunkte spiegeln die Stadien wider, in denen ein Studienabbruch in der Regel verläuft: Erfasst wird dabei erstens, wann den Studierenden der erste Zweifel am Studium kommt,

sich also ein entsprechendes Problembewusstsein entwickelt. In der Phase bis zum Entschluss zur Exmatrikulation setzen sich die Studierenden dann mit ihrer schwierigen Situation auseinander und suchen nach Lösungen. Diese Phase wäre jene Zeitspanne, in der unterstützende Maßnahmen, wie z. B. Beratungsangebote, ansetzen sollten. Der feste Entschluss zum Abbruch des Studiums bedeutet, dass es den Studierenden nicht gelungen ist, ihre Problemlagen innerhalb des Studiums zu beseitigen und sie nur noch Alternativen jenseits des aktuellen Studiums sehen. Die Zeitspanne zwischen dem festen Entschluss und dem Vollzug der Exmatrikulation stellt für die Studierenden eine Möglichkeit dar, die Zeit nach dem bevorstehenden Verlassen der Hochschule zu planen. Abgesehen von diesem idealtypischen Verlauf hat ein nicht unwesentlicher Teil der Studienabbrecher vor der Exmatrikulation einen Studienabbruch überhaupt nicht in Erwägung gezogen. So hat rund jeder zehnte Studienabbrecher vor dem vorzeitigen Ende seines Studiums nicht über einen Studienabbruch nachgedacht. Zum großen Anteil sind das Studierende, die aufgrund endgültig nicht bestandener Prüfungen exmatrikuliert wurden.

Einen ersten Eindruck des zeitlichen Verlaufs geben die Mittelwerte von den Zeitpunkten der Abbruchentscheidung (Abb. 3.16): Im Durchschnitt haben Studienabbrecher nach 2,5 Semestern (Median: 2 Semester) erstmalig über einen Studienabbruch nachgedacht. Nach 3,3 Semestern (Median: 2 Semester) hat das Nachdenken zum festen Entschluss, die Hochschule zu verlassen, geführt. Nach rund einem weiteren halben Semester erfolgt die Exmatrikulation (arithmetisches Mittel: 3,9/ Median: 2 Semester).

Abb. 3.16
Durchschnittliche Semesteranzahl von Zeitpunkten der Studienabbruchentscheidung
 Mittelwerte der Fachsemester



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Eine semesterweise Betrachtung der einzelnen Zeitpunkte der Abbruchentscheidung verdeutlicht noch einmal diese Befunde: So haben knapp zwei Fünftel der Studienabbrecher, die einen Abbruch überhaupt in Betracht gezogen haben, bereits im ersten Semester über eine vorzeitige Exmatrikulation nachgedacht (Abb. 3.17). Nach einem weiteren Semester haben sich bereits 71% der Studienabbrecher mit dem Gedanken eines Studienabbruches auseinandergesetzt. Das bedeutet, dass der Mehrheit der Studienabbrecher sehr früh im Studium Zweifel an ihrer Studienwahl kommen bzw. dass sie bereits in den ersten Semestern mit nur schwer zu bewältigenden Problemen konfrontiert sind. Dies führt allerdings nicht sofort zum Abbruch des Studiums. Während des ersten Semesters fassen nur lediglich 16% den festen Entschluss, die Hochschule zu verlassen. Im zweiten Semester sind dagegen bereits 41% der Studienabbrecher entschlossen, sich zu exmatrikulieren. Für deutlich mehr als die Hälfte aller Studienabbrecher in Baden-Württemberg steht nach dem zweiten Semester der Entschluss fest, die Hochschule zu verlassen. Auch wenn dieser Entschluss nicht gleichbedeutend mit der Exmatrikulation ist, lässt sich im Vergleich zur Zeitspanne bis zur vollzogenen Exmatrikulation erkennen, dass zwischen Entschluss und Exmatrikulation weniger Zeit vergeht als zwischen dem ersten Gedanken an einen Studienabbruch und der Herausbildung eines Entschlusses zum Abbruch.

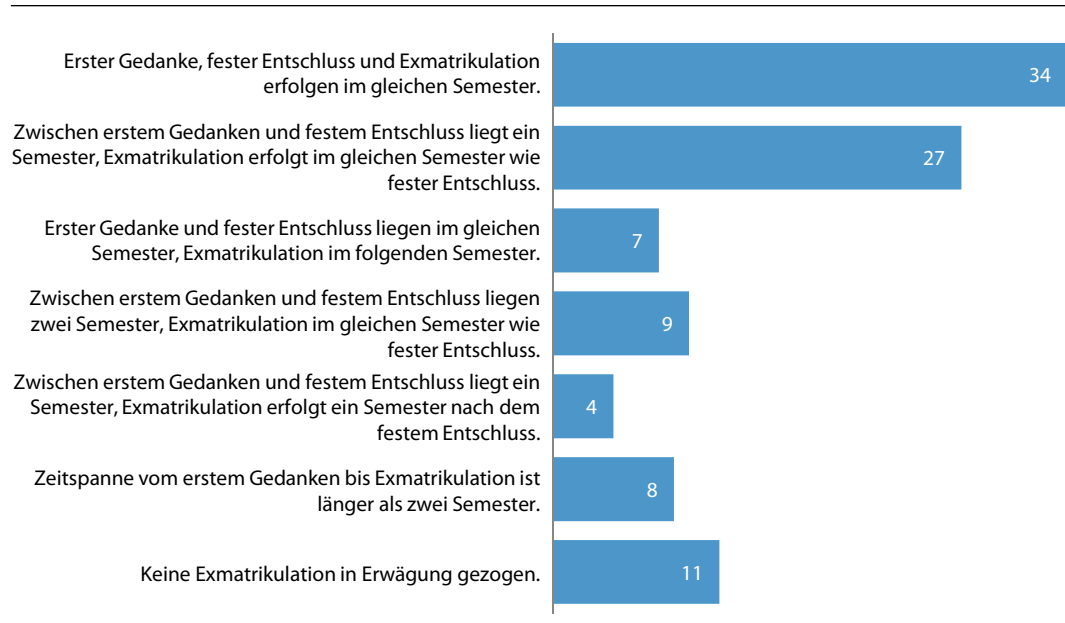
Abb. 3.17
Zeitpunkte der Studienabbruchentscheidung
 Angaben in Prozent

Fachsemester	erster Gedanke	fester Entschluss	Exmatrikulation
1. Semester	39	16	12
2. Semester	32	41	40
3. Semester	13	14	11
4. Semester	5	12	15
5. Semester	2	4	4
6. Semester und später	9	13	18

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Zur weiteren Analyse des zeitlichen Ablaufs des Abbruchprozesses sind in der Abbildung 3.18 die wichtigsten Kombinationen der drei verschiedenen Abbruchzeitpunkte dargestellt. Es zeigt sich, dass der Abwägungsprozess bis hin zur Exmatrikulation bei der Mehrheit der Studienabbrecher nicht länger als zwei Semester umfasst: So liegen bei 34% aller Studienabbrecher der erste Gedanke an einen Abbruch, der Entschluss, das Studium zu beenden sowie die Exmatrikulation im Zeitraum eines Semesters. Bei 47% der Studienabbrecher erstreckt sich der gesamte Prozess über zwei Semester. Dabei vergeht bei den meisten dieser Studienabbrecher zwischen dem ersten Gedanken und dem Entschluss ein Semester und die Exmatrikulation erfolgt dann im Semester der Entschlussfassung. Bei lediglich 8% aller Studienabbrecher dauert der Prozess vom ersten Zweifel bis zum endgültigen Verlassen der Hochschule länger als zwei Semester. Ein Anteil von 11% aller Studienabbrecher hat dagegen eine Exmatrikulation selbst nicht ernsthaft in Erwägung gezogen. Wie oben bereits erwähnt, sind das zumeist Studierende, die aufgrund endgültig nicht bestandener Prüfungen gezwungen sind, die Hochschule zu verlassen.

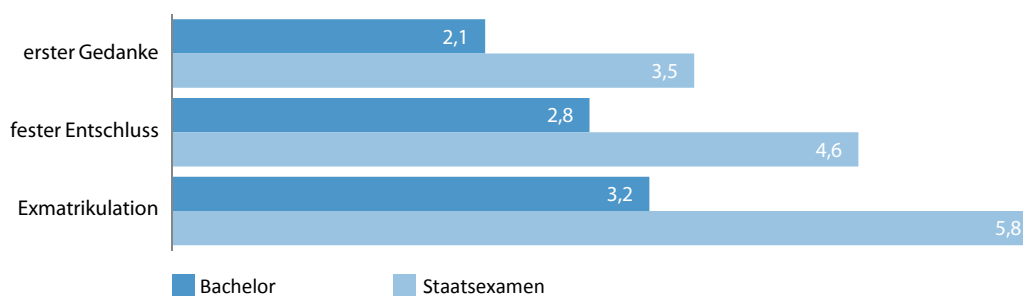
Abb. 3.18
Zeitlicher Verlauf der Studienabbruchentscheidung
 Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Je nach angestrebtem Abschluss zeigen sich deutliche Differenzen in Bezug auf den zeitlichen Verlauf des Studienabbruchprozesses. So fangen die Studienabbrecher in den Bachelorstudiengängen deutlich früher an, ihr Studium in Frage zu stellen als Studienabbrecher aus Staatsexamensstudiengängen (Abb. 3.19). Während in den Bachelorstudiengängen nach 2,1 Semestern zum ersten Mal über einen Abbruch nachgedacht wird, ist dies in Staatsexamensstudiengängen erst nach 3,5 Semestern der Fall. Auch die Entwicklung vom ersten Gedanken bis zum festen Entschluss, die Hochschule zu verlassen, hin zur Exmatrikulation zieht sich in den Staatsexamensstudiengängen über einen wesentlich längeren Zeitraum hin. Der feste Entschluss zum Abbruch des Studiums erfolgt bei den Bachelorstudiengängen nach durchschnittlich 2,8 Semestern (Median: 2 Semester) und in den Staatsexamensstudiengängen nach 4,6 Semestern (Median: 3,5 Semester). Während sich in den Bachelorstudiengängen die Exmatrikulation relativ zeitnah an die Abbruchentscheidung anschließt (Mittelwert: 3,1 Semester/Median: 2 Semester), vergeht in den Staatsexamensstudiengängen deutlich mehr Zeit (Mittelwert: 5,8 Semester/Median: 4 Semester).

Abb. 3.19
Durchschnittliche Semesteranzahl von Zeitpunkten der Studienabbruchentscheidung nach Abschlussart
 Mittelwerte der Fachsemester



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Auch bei einer semesterweisen Betrachtung des zeitlichen Verlaufes der Studienabbruchentscheidung zeigen sich deutliche Differenzen zwischen Bachelor- und Staatsexamensstudiengängen (Abb. 3.20): Während sich in den Bachelorstudiengängen in den beiden Anfangssemestern bereits 77% der Studienabbrecher Gedanken über einen Abbruch des Studiums machen, trifft dies in den Staatsexamensstudiengängen auf einen vergleichsweise geringen Anteil von 48% zu. Auch der feste Entschluss, das Studium nicht beenden zu wollen, liegt in den Bachelorstudiengängen deutlich häufiger in den Anfangssemestern. Mit 62% ist die deutliche Mehrheit der Abbrecher eines Bachelorstudienganges bereits in den ersten beiden Semestern entschlossen, die Hochschule zu verlassen. Damit liegt der entsprechende Anteil 21 Prozentpunkte über dem der Staatsexamensstudiengänge.

Die jeweiligen Durchschnittswerte des zeitlichen Verlaufes des Studienabbruchs in den Bachelorstudiengängen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften und Universitäten scheinen nahezu identisch. Allerdings zeigen sich bei der Betrachtung der semesterweisen Darstellung bestimmte Unterschiede zwischen Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften: So zweifeln die Studienabbrecher an Universitäten etwas häufiger in den ersten beiden Se-

Abb. 3.20
Zeitpunkte der Studienabbruchentscheidung nach Abschlussart
 Angaben in Prozent

Fachsemester	Bachelor						Staatsexamen	
	Insgesamt		Universität		Hochschule für angewandte Wissenschaften			
	Erster Gedanke	Fester Entschluss	Erster Gedanke	Fester Entschluss	Erster Gedanke	Fester Entschluss	Erster Gedanke	Fester Entschluss
1. Semester	42	17	44	19	41	15	26	11
2. Semester	35	45	36	48	32	41	22	30
3. Semester	13	15	10	11	16	19	18	9
4. Semester	4	12	3	10	6	14	9	12
5. Semester	1	4	1	4	1	5	5	5
6. Semester und später	5	7	6	8	4	6	20	33

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

mestern (80% vs. 73%) am Studium und fassen bereits in dieser Studienphase häufiger den Entschluss, die Hochschule zu verlassen (67% vs. 56%).

Wie schon oben erläutert, sind die Gründe für den Studienabbruch in den verschiedenen Fächergruppen unterschiedlich. Diese Differenzen in den Abbruchmotiven spiegeln sich auch in den unterschiedlichen Abbruchzeitpunkten je nach Fächergruppe wider (Abb. 3.21 und Abb. A3.5). Insbesondere in Fächergruppen, in denen Leistungsprobleme eine große Rolle spielen, setzt der Abbruchprozess früher ein. So haben beispielsweise in den Ingenieurwissenschaften die Studienabbrecher bereits nach 2,1 Semestern erste Zweifel am gewählten Studiengang. Der vergleichbare Wert in den Sprach- und Kulturwissenschaften - als eine Fächergruppe, in der Leistungsschwierigkeiten weniger bedeutsam sind - beträgt 2,9 Semester. Passend dazu sind auch die entsprechenden durchschnittlichen Zeitpunkte der Exmatrikulation deutlich verschieden (Sprach- und Kulturwissenschaften: 4,6 Semester vs. Ingenieurwissenschaften: 3 Semester).

Abb. 3.21
Durchschnittliche Semesteranzahl von Zeitpunkten der Studienabbruchentscheidung nach ausgewählten Fächergruppen
 Mittelwerte der Fachsemester

Zeitpunkte	Fächergruppe			
	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
erster Gedanke	2,9	2,3	2,3	2,1
fester Entschluss	3,9	3,2	3,0	2,8
Exmatrikulation	4,6	3,7	3,6	3,0

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

3.2.3 Zeitpunkte des Studienabbruchs in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt

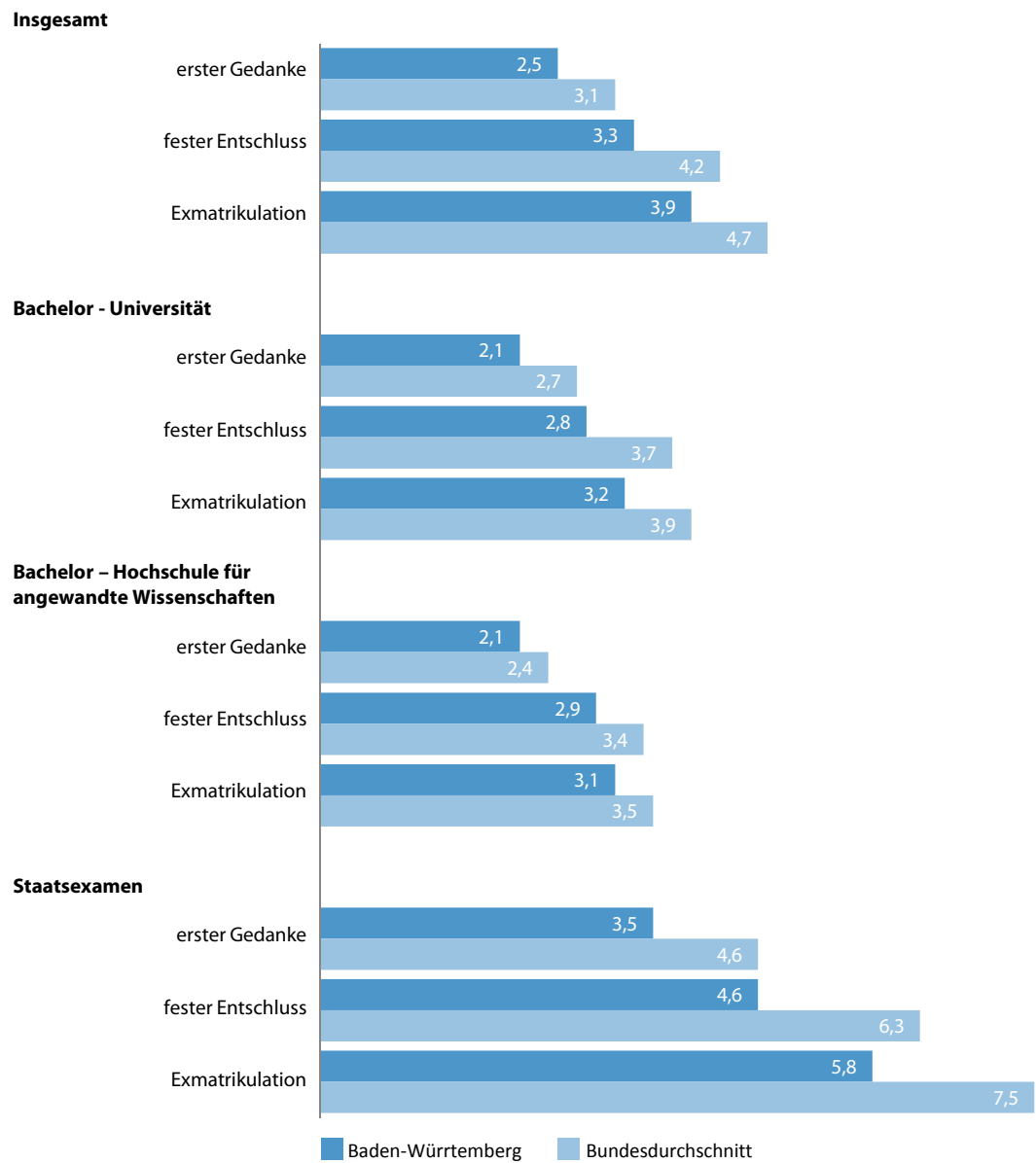
Der gesamte Prozess des Studienabbruchs verläuft in Baden-Württemberg deutlich früher und kürzer als im Bundesdurchschnitt (Abb. 3.22). Die Studienabbrecher haben eher Zweifel am gewählten Studiengang (2,5 Semester vs. 3,1 Semester), fassen frühzeitiger den Entschluss das Studium abzubrechen (3,3 Semester vs. 4,2 Semester) und verlassen nach einer kürzeren Fachstudierendauer die Hochschule (3,9 Semester vs. 4,7 Semester). Dieser Befund zeigt sich sowohl in den Bache-

lorstudiengängen als auch in den Staatsexamensstudiengängen. Insbesondere im Vergleich der Staatsexamensstudiengänge fällt auf, dass in Baden-Württemberg der gesamte Abbruchprozess deutlich früher einsetzt und auch früher zum Abschluss kommt.

Auch in der semesterweisen Darstellung der Abbruchzeitpunkte spiegelt sich der frühere Abbruch in Baden-Württemberg wider (Abb. 3.23). Während in Baden-Württemberg 80% aller Studienabbrecher in den Bachelorstudiengängen an Universitäten bereits im Laufe der ersten zwei Semester am aufgenommenen Studium zweifeln, beträgt der entsprechende Anteil im Bundesdurchschnitt nur 62%. Ähnlich ist der Befund auch beim Zeitpunkt des Verlassens der Hochschule: Während 60% aller Studienabbrecher der Bachelorstudiengänge an Universitäten im Laufe der ersten zwei Semester ihr Studium abbrechen, sind es im Bundesdurchschnitt vergleichsweise geringe 46%.

Auf der Basis der vorliegenden Daten sind die Differenzen in den Abbruchzeitpunkten zwischen Baden-Württemberg und dem Bundesdurchschnitt nicht aufzuklären. So können die deutlichen Unterschiede nicht auf unterschiedliche Begründungen des Studienabbruchs zurückgeführt werden, da – wie oben erläutert – hier keine nennenswerten Differenzen zwischen Baden-Württemberg und dem Bundesdurchschnitt existieren, die den unterschiedlichen zeitlichen Verlauf des Studienabbruchs erklären können. Um die Ursachen der verschiedenen Abbruchzeitpunkte zu analysieren, wären weiterführende Analysen nötig.

Abb. 3.22
Durchschnittliche Semesteranzahl von Zeitpunkten der Studienabbruchentscheidung in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt
 Mittelwerte der Fachsemester



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Abb. 3.23

Zeitpunkte der Studienabbruchentscheidung in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt

Angaben in Prozent

Zeitpunkte	Baden-Württemberg				Bundesdurchschnitt			
	Bachelor				Bachelor			
	Insgesamt	Universität	Hochschule für angewandte Wissen- schaften	Staats- examen	Insgesamt	Universität	Hochschule für angewandte Wissen- schaften	Staats- examen
erster Gedanke								
1. Semester	39	44	41	26	30	33	33	21
2. Semester	32	36	32	22	28	29	32	27
3. Semester	13	10	16	18	17	17	19	11
4. Semester	5	3	6	9	9	8	8	10
5. Semester	2	1	1	5	4	4	3	5
6. Semester und später	9	6	4	20	12	9	5	26
fester Entschluss								
1. Semester	16	19	15	11	11	11	13	6
2. Semester	41	48	41	30	33	36	35	25
3. Semester	14	11	19	9	11	10	14	12
4. Semester	12	10	14	12	18	19	19	14
5. Semester	4	4	5	5	6	6	7	5
6. Semester und später	13	8	6	33	21	18	12	38
Exmatrikulation								
1. Semester	12	10	15	8	10	10	13	4
2. Semester	40	50	38	28	32	36	34	23
3. Semester	11	7	16	7	7	7	10	6
4. Semester	15	16	14	17	20	20	23	16
5. Semester	4	3	7	3	4	4	5	3
6. Semester und später	18	14	10	38	27	23	15	48

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

4 Studienvorphase

Eine Reihe von Studien belegen, dass der Bildungserfolg in Deutschland durch verschiedene Herkunftsaspekte (z. B. sozialer Status der Familie bzw. Bildungshintergrund der Eltern) und den damit im Zusammenhang stehenden Bildungsentscheidungen mit bestimmt wird (Esser, 1999, Kristen, 1999). Vor allem für den schulischen Bereich gibt es dazu zahlreiche Erkenntnisse. Zum einen variieren mit diesen Herkunftsaspekten die Schulleistungen der Kinder, die jedoch ein wesentliches Kriterium für den Zugang der Kinder zur jeweils höheren Schulform darstellen (primäre Effekte, Boudon, 1974). Zum anderen werden auch die Bildungsentscheidungen selbst in Abhängigkeit von der Herkunft getroffen, so dass selbst bei gleichen Leistungen für Kinder aus einem Elternhaus mit vergleichsweise geringem Status häufig die nachteiligere von zwei oder mehr Bildungsoptionen gewählt wird (sekundäre Effekte, ebenda). Von beiden Effekten gehen Implikationen für den Bereich tertiärer Bildung aus. Diese sind zwar für die herkunftsspezifischen Zugangschancen zur Hochschule gut belegt, jedoch weniger für die sich anschließende Frage des Studienerfolgs bzw. Studienabbruchs. Es ist jedoch davon auszugehen, dass Determinanten der Herkunft, samt ihrer Implikationen für vorhochschulische Bildungswege und -entscheidungen sowie der damit verbundenen institutionellen Schwerpunktsetzung und individuellen Leistungsentwicklung entscheidend für den Studienerfolg sind. Da in Deutschland durch die föderale Organisation Unterschiede in den Bildungssystemen der einzelnen Bundesländer bestehen, ist hierbei eine länderspezifische Betrachtungsweise besonders angebracht. Im folgenden Kapitel sind diese Fragen und Zusammenhänge genau zu untersuchen. Herkunftsaspekte, Bildungswege, Leistungsindikatoren sowie -selbsteinschätzungen werden dabei argumentativ und analytisch verbunden.

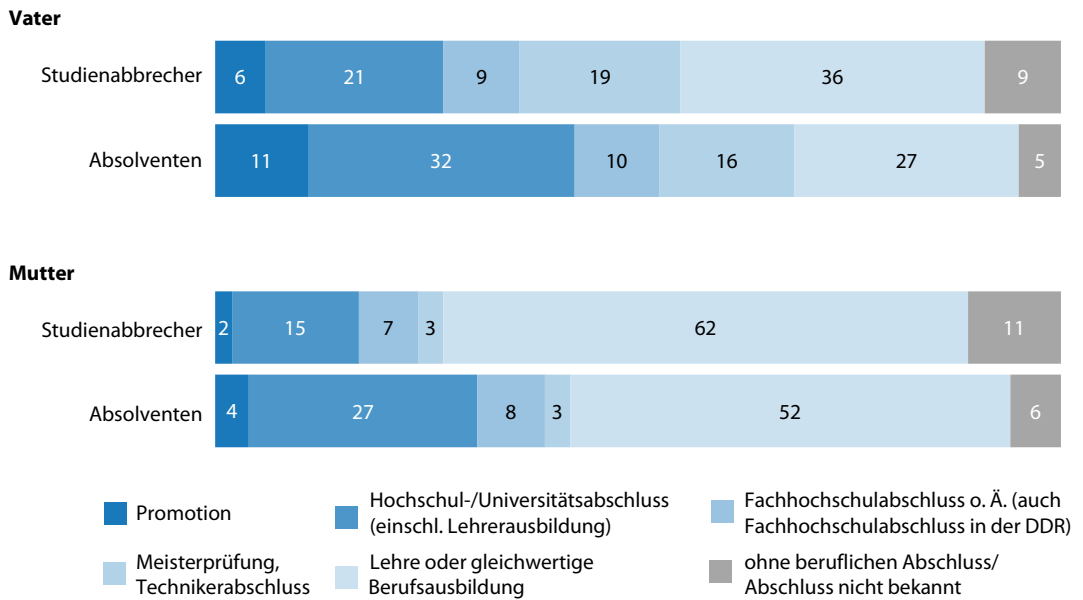
4.1 Bildungsherkunft

Die Bildungsherkunft der Studienabbrecher und Absolventen wird anhand des höchsten beruflichen Abschlusses der Eltern bestimmt (Abb. 4.1). Das elterliche Bildungsniveau unterscheidet sich zwischen den Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg, sowohl hinsichtlich des höchsten Berufsabschlusses der Mutter als auch dem des Vaters. Studienabbrecher verfügen seltener als Absolventen über Eltern mit einem akademischen Abschluss, also dem Hochschul- bzw. Universitätsabschluss¹ selbst oder einer abgeschlossenen Promotion. Insbesondere im Falle eines Hochschulabschlusses fallen die Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen recht deutlich aus. Bei den Studienabbrechern weisen 21% einen Vater und 15% eine Mutter mit einem Hochschulabschluss auf. Dem stehen bei den Absolventen im Falle der Väter 32% sowie im Falle der Mütter 27% und damit deutlich höhere Anteilswerte gegenüber.² Diese Differenzen bestehen auch in umgekehrter Art und Weise. Die Eltern der Studienabbrecher besitzen mit 36% bei den Vätern und 62% bei den Müttern deutlich häufiger eine abgeschlossene Lehre oder Berufsausbildung als höchsten beruflichen Abschluss als die Eltern der Absolventen mit 27% (Väter) bzw. 52% (Mütter). Der elterliche Bildungshintergrund von Studienabbrechern ist somit häufiger durch eine Berufsausbildung geprägt als der von Absolventen. Hinsichtlich anderer beruflicher Abschlüsse, wie etwa dem Fachhochschulabschluss oder der Meisterprüfung/dem Technikerabschluss, bestehen zwischen beiden Gruppen nur marginale Unterschiede.

¹ Fachhochschulabschluss nicht inbegriffen

² Bei den Vätern der Absolventen stellt der Hochschulabschluss sogar den häufigsten Berufsabschluss dar. Dies ist ein Indiz dafür, dass sich insbesondere der Bildungshintergrund des Vaters entscheidend auf den Studienerfolg der Kinder auswirkt.

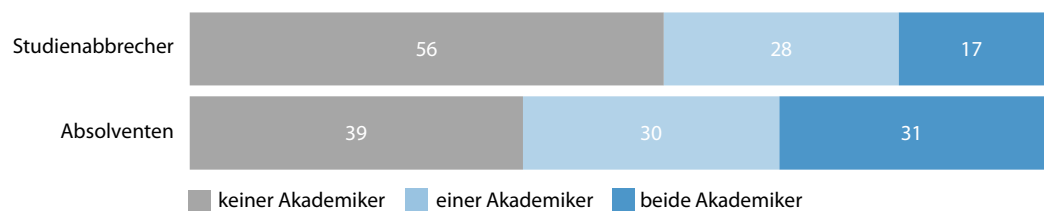
Abb. 4.1
Höchster Berufsabschluss der Eltern von Studienabbrechern und Absolventen
 Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Diese Befunde legen nahe, dass sich vor allem das Vorhandensein eines akademischen Abschlusses bei den Eltern förderlich auf den Studienerfolg auswirkt. Deshalb können sich die weiteren Analysen auch auf diesen Aspekt konzentrieren. Für die Darstellung im Folgenden bedeutet dies, dass der elterliche Bildungshintergrund von Mutter und Vater in Bezug auf eine akademische Ausbildung zu einem Merkmal zusammengefasst wird, welches die Information enthält, ob ein akademisches Bildungsniveau bei keinem, einem oder beiden Elternteilen vorliegt.

Abb. 4.2
Bildungsherkunft von Studienabbrechern und Absolventen
 Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Auch eine Betrachtung anhand des zusammengefassten Merkmals zum elterlichen Bildungshintergrund zeigt, dass Studienabbrecher in Baden-Württemberg häufiger als Absolventen aus Familien ohne akademisches Bildungsniveau kommen (Abb. 4.2). Über die Hälfte der Studienabbrecher stammen aus nicht-akademischen Elternhäusern (56%), wohingegen lediglich 39% der Absolventen keine akademisch ausgebildeten Eltern haben. Für ein gelingendes Studium erweist es sich demnach als vorteilhaft, wenn die eigenen Eltern über ein akademisches Bildungsniveau verfügen. Dies gilt insbesondere für Studierende, bei denen beide Elternteile über einen akade-

mischen Abschluss verfügen („vollakademischer Bildungshintergrund“). Bei knapp einem Drittel der Absolventen liegt eine solche Konstellation vor (31%), jedoch lediglich bei etwa einem Sechstel der Studienabbrecher (17%).

Abb. 4.3
Bildungsherkunft von Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart
Angaben in Prozent

Höchster Berufsabschluss der Eltern	Bachelor		Staatsexamen	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
keiner Akademiker	55	43	58	30
einer Akademiker	28	27	27	34
beide Akademiker	16	30	15	36

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Für den beschriebenen Zusammenhang von akademischer Bildung der Eltern und der damit verbundenen höheren Wahrscheinlichkeit des Studienerfolges, können auch zwischenliegende Aspekte und Mechanismen, wie beispielsweise Prozesse der Studien- und Hochschulwahl, verantwortlich sein. Diese möglicherweise vermittelnden Faktoren machen eine weitere Differenzierung der Befunde nach Abschluss-, Hochschulart und Fächergruppe zwingend notwendig.

Differenziert nach Art des angestrebten Studienabschlusses bestehen recht deutliche Unterschiede im elterlichen Bildungshintergrund zwischen Studienabbrechern und Absolventen (Abb. 4.3). Sowohl innerhalb der Bachelor- als auch der Staatsexamensstudiengänge haben die Eltern von Studienabbrechern im Vergleich zu Eltern von Hochschulabsolventen häufiger einen Berufsabschluss unterhalb des akademischen Niveaus, wenngleich die Unterschiede in den Staatsexamensstudiengängen deutlicher ausfallen. In diesen Studiengängen scheint das elterliche Bildungsniveau somit bedeutsamer für den Studienerfolg zu sein. In den hier zugrundeliegenden Fächern wie Medizin und Jura ist von einer vergleichsweise starken Prägung der Studienfachwahl durch statusgebundene und familiäre Motive auszugehen, also mit Blick auf die akademische Reputation sowie familientraditionelle Hintergründe (Becker et al., 2010). Diese Motivlagen könnten eine gewisse Haltewirkung im Studium haben, wie sich an der vergleichsweise starken Wirkung akademischer elterlicher Bildung auf den Studienerfolg der Kinder in den Staatsexamensstudiengängen zeigt. Ein großer Teil der Absolventen der Staatsexamensstudiengänge ist hier vollakademisch geprägt (36%), während die Mehrheit der Studienabbrecher hier nicht aus einem akademischen Haushalt kommt (58%).

Abb. 4.4
Bildungsherkunft von Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart
Angaben in Prozent

Höchster Berufsabschluss der Eltern	Universität		Hochschule für angewandte Wissenschaften	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
keiner Akademiker	53	35	61	55
einer Akademiker	29	30	26	28
beide Akademiker	19	34	13	17

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Ähnliche Differenzen ergeben sich bei einer Betrachtung der verschiedenen Hochschularten. Vor allem an Universitäten gilt, dass die Frage des Studienabbruchs stark an Aspekte der Bildungsherkunft gebunden ist (Abb. 4.4). Abermals scheint vor allem ein „vollakademisches“ Elternhaus positiv mit dem Studienerfolg verknüpft zu sein. Während bei etwa einem Fünftel (19%) der Studienabbrecher an baden-württembergischen Universitäten beide Eltern einen akademischen Abschluss aufweisen, ist es bei den Absolventen etwa ein Drittel (34%). Die Gruppe der Studienabbrecher an Universitäten ist mit 53% dagegen recht deutlich durch Personen ohne Eltern mit einem akademischen Bildungshintergrund geprägt. An den Hochschulen für angewandte Wissenschaften ist die Frage des Studienabbruchs in geringerem Maße mit dem elterlichen Bildungsniveau verbunden. Hierbei ist zum einen zu beachten, dass gegenüber Universitäten strukturelle Unterschiede in der Studierendenschaft bestehen, da dieser Hochschultypus generell in höherem Maße von Studierenden aus einem nicht-akademischen Elternhaus nachgefragt wird. Zum anderen kann auch das alternative Fächerprofil an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften dazu beitragen (es fehlen beispielsweise Studiengänge mit dem Ziel Staatsexamen, die, wie im Falle der Medizin, häufig mit einem Numerus Clausus belegt sind), dass der Studienerfolg nur in vergleichsweise geringem Ausmaß durch Aspekte der Bildungsherkunft geprägt ist. Die Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen bewegen sich daher im einstelligen Prozentbereich.

Abb. 4.5
Bildungsherkunft von Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen
 Angaben in Prozent

Höchster Berufsabschluss der Eltern	Fächergruppe			
	Sprach-/Kulturwiss.	Wirtschafts-/Sozialwiss.	Mathematik/Naturwiss.	Ingenieurwiss.
keiner Akademiker				
Abbrecher	49	58	59	59
Absolventen	38	(47)	40	(40)
einer Akademiker				
Abbrecher	24	26	28	28
Absolventen	29	(23)	29	(35)
beide Akademiker				
Abbrecher	26	16	14	12
Absolventen	32	(30)	31	(25)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Innerhalb der Fächergruppen lassen sich die bisherigen Tendenzen bezüglich eines vollakademischen elterlichen Bildungshintergrundes ebenfalls nachvollziehen (Abb. 4.5). Allerdings bestehen zwischen den Fächergruppen Unterschiede in der Bedeutung einer vollakademischen elterlichen Prägung. So fallen die Differenzen zwischen Studienabbrechern und Absolventen in den Sprach- und Kulturwissenschaften mit 26% gegenüber 32% etwas geringer als in den drei übrigen Fächergruppen aus. In Mathematik und den Naturwissenschaften, den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie den Ingenieurwissenschaften scheint die akademische Prägung des Elternhauses, insbesondere wenn diese vollakademisch ist, einen vergleichsweise hohen Einfluss auf die Frage von Studienabbruch und Studienerfolg zu besitzen. Entsprechende Bruchlinien manifestieren sich daher recht deutlich anhand dieses elterlichen Bildungshintergrundes, der vergleichsweise selten zum Studienabbruch führt. Die Anteile der Studienabbrecher mit zwei akademisch ausge-

bildeten Eltern liegen etwa in Mathematik und Naturwissenschaften bei 14%, bei den Absolventen der gleichen Fächergruppe jedoch bei 31%. Es ist davon auszugehen, dass diese Unterschiede sowohl direkt als auch indirekt auf die Bildungsherkunft zurückzuführen sind. Zum einen geht insbesondere mit einer vollakademischen Bildungsherkunft ein im Vergleich höheres Maß an implizitem Wissen über das hochschulische Umfeld einher, welches förderlich für die Orientierung im Studienalltag sowie die Integration in das Studium ist (Thomas, 2002; Tinto, 1975). Dieses wirkt sich möglicherweise besonders in den drei besprochenen Fächergruppen positiv auf den Studienerfolg aus. Zum anderen unterscheiden sich die vorhochschulischen Bildungsentscheidungen und damit die Wege zum Hochschulstudium bereits nach der Bildungsherkunft. Damit sind unterschiedlich ausgeprägte Leistungsvermögen und Vorkenntnisse der Studierenden verbunden, welche sich in den verschiedenen Fächergruppen nicht standardmäßig positiv oder negativ auf den Studienerfolg auswirken. In Mathematik und den Naturwissenschaften sowie den Ingenieurwissenschaften ist der Studienerfolg, gerade durch die mathematisch-naturwissenschaftliche Prägung des Curriculums, von der schulischen Vorbereitung der Studierenden abhängig.

Abb. 4.6
Bildungsherkunft nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen
 Angaben in Prozent

Höchster Berufsabschluss der Eltern	entscheidender Abbruchgrund			
	Leistungsprobleme	praktische Tätigkeit	mangelnde Studienmotivation	persönliche Gründe
keiner Akademiker	60	(51)	54	(55)
einer Akademiker	29	(27)	25	(25)
beide Akademiker	11	(22)	21	(20)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Bei der Betrachtung des entscheidenden Abbruchgrundes hebt sich die Gruppe der Studienabbrecher aus Leistungsgründen etwas von den übrigen Gruppen ab (Abb. 4.6). Bei Personen, die vor allem aus solchen Gründen ihr Studium verlassen haben, sind seltener beide Elternteile akademisch qualifiziert (11%). Dementsprechend häufiger hat innerhalb dieser Gruppe kein Elternteil einen akademischen Abschluss (60%). Es ist zu vermuten, dass dieser Befund mit den vor dem Hochschuleintritt getroffenen Bildungsentscheidungen zusammenhängt. Demnach gelangen Personen ohne akademisch ausgebildete Eltern vergleichsweise häufig über nicht-gymnasiale Qualifikationen zum Studium. Hiermit sind häufig andere fachliche oder berufspraktische Schwerpunkte der schulischen Ausbildung im Vergleich zur eher wissenschaftlich geprägten Ausrichtung der Gymnasien verbunden, woraus sich speziell in den ersten Wochen des Studiums Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Studienanforderungen ergeben können (vgl. Kap. 4.2). Anders gestaltet sich die Situation im Falle der Studienabbrecher, die ihr Studium aufgrund des Wunsches nach praktischer Tätigkeit verlassen. Hier liegt ein vergleichsweise hoher Anteil von Personen mit einem akademischen Elternhaus vor. Die Abbruchentscheidung folgt hier eher weniger einer Notlage, sondern vielmehr persönlichen Motiven der Entfaltung und dem Verfolgen eigener Interessen, welche sich in diesem Fall deutlich von der akademischen Bildung abheben sollen und daher in praktischen Tätigkeiten gesehen werden.

4.2 Vorhochschulische Bildungswege

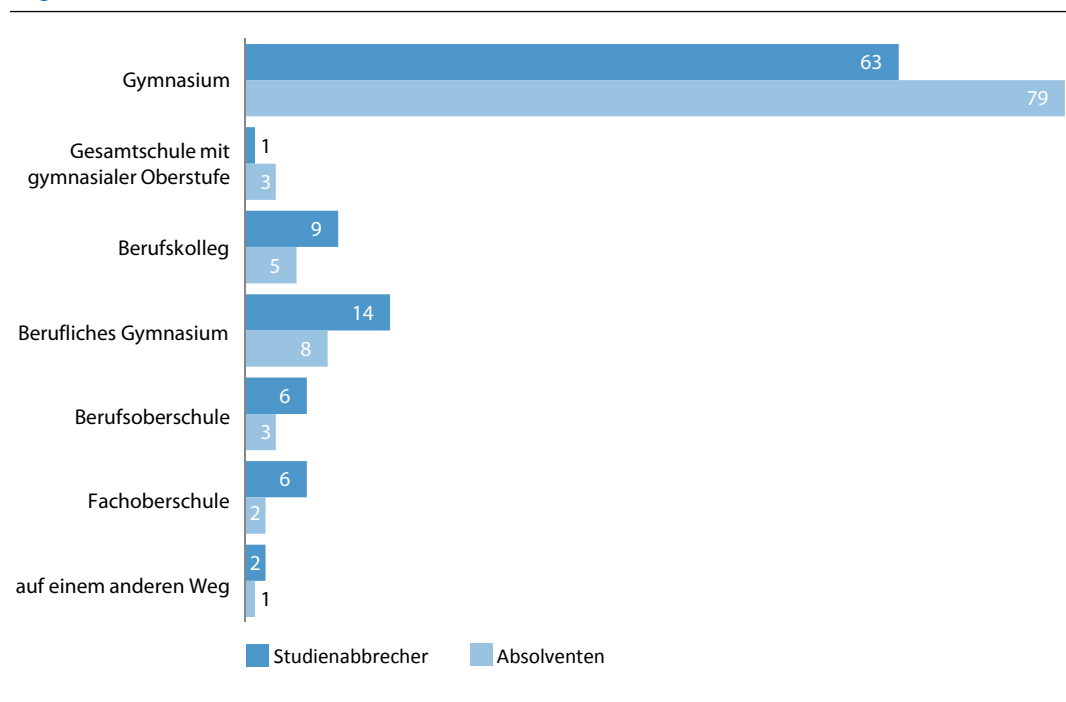
Bei den vorhochschulischen Bildungswegen stellt vor allem die Institution Schule die entscheidende Instanz für die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen dar. Der Schule kommt damit für anschließende Bildungsentscheidungen und -prozesse eine hohe Bedeutung zu. Gleichzeitig sind der Zugang zu bestimmten schulischen Wegen sowie Bildungsentscheidungen bereits durch Herkunftsaspekte beeinflusst. Die vorhochschulischen Bildungswege nehmen demnach eine vermittelnde Position zwischen den Herkunftsaspekten sowie der Studienvorbereitung, den Studienentscheidungen und dem konkreten Studienverlauf ein. Mit den verschiedenen Schulformen gehen auch unterschiedliche Schwerpunkte schulischer Ausbildung sowie jeweils bestimmte zu erwerbende Bildungsabschlüsse³ einher. Insbesondere die verschiedenen Abschlussarten bestimmen wiederum die Möglichkeiten der Hochschul- und Studienfachwahl, da die Zulassung zu bestimmten Hochschulen und Studienfächern an bestimmte Abschlüsse geknüpft ist. Insgesamt determiniert die Wahl der Schulart zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung somit die späteren hochschulischen Bildungsmöglichkeiten und -entscheidungen. In diesem Abschnitt stellt sich daher die Frage, ob sich aus vorhochschulischen Bildungswegen bestimmte Problemlagen hinsichtlich des Studienerfolges in Baden-Württemberg ergeben.

4.2.1 Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung

Die häufigste Zugangsart zum Hochschulstudium in Baden-Württemberg ist der Abschluss an einem Gymnasium (Abb. 4.7). Dabei zeigen sich bei der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) deutliche Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen.

Abb. 4.7

Schulart bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung von Studienabbrechern und Absolventen
Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

³ Zum Beispiel die allgemeine Hochschulreife, fachgebundene Hochschulreife sowie die Fachhochschulreife.

So lässt sich eine Bruchlinie zwischen der rein gymnasialen bzw. der HZB an einer Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe und den übrigen Arten des HZB-Erwerbs ausmachen. Studienabbrecher verfügen seltener als Absolventen über eine allgemeinbildende gymnasiale HZB (63% gegenüber 79%). Dagegen ist die Gruppe der Studienabbrecher vergleichsweise stark durch alternative Zugangswege zum Studium geprägt. Der Erwerb der HZB hat bei den Studienabbrechern eher an Berufskollegs, Beruflichen Gymnasien oder Berufs-/Fachoberschulen stattgefunden. Die größten Unterschiede liegen dabei für den Besuch von Beruflichen Gymnasien vor, über welches 14% der Studienabbrecher, jedoch lediglich 8% der Absolventen ihre HZB erworben haben. Insgesamt lässt sich somit anhand dieser Befunde konstatieren, dass der nicht allgemeinbildende gymnasiale Erwerb der HZB mit einer erhöhten Neigung zum Studienabbruch verbunden ist.

Die Differenzierung nach Abschlussarten macht deutlich, dass die Art des HZB-Erwerbs eine unterschiedlich starke Bedeutung für die Frage von Studienabbruch oder -erfolg hat (Abb. 4.8). Dies geht unter anderem auf die spezifischen Zugangsbedingungen der jeweils zugrundeliegenden Studienfächer zurück. Staatsexamensstudiengänge wie Lehramtsstudiengänge, Medizin sowie Rechtswissenschaften setzen in der Regel den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife voraus, welche häufig über den Besuch eines Gymnasiums realisiert wird. Durch diesen recht selektiven Zugang fallen auch die Unterschiede im HZB-Erwerb an einem allgemeinbildenden Gymnasium zwischen Studienabbrechern und Absolventen geringer aus (87% gegenüber 90%). Deutlicher gestaltet sich die Situation in den Bachelorstudiengängen: Lediglich 57% der Studienabbrecher im Bachelorstudium an den baden-württembergischen Hochschulen haben ihre Hochschulzugangsberechtigung auf allgemeinbildendem gymnasialem Wege erworben. Von den Absolventen sind es dagegen 72%, die ein Gymnasium besuchten. Studienabbrecher haben ihre HZB dementsprechend häufiger über alternative Wege erworben. Berufskollegs sowie Berufliche Gymnasien wurden daher eher von Studienabbrechern besucht (10% bzw. 15%) als von Absolventen (6% bzw. 10%).

Abb. 4.8
Schulart bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung von Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart
 Angaben in Prozent

Schulart	Bachelor		Staatsexamen	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
Gymnasium	57	72	87	90
Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe	2	3	1	2
Berufskolleg	10	6	2	2
Berufliches Gymnasium	15	10	8	4
Berufsoberschule	7	4	1	1
Fachoberschule	7	4	0	0
auf einem anderen Weg	2	1	1	1

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Angesichts dieser Befunde ist es nicht überraschend, dass sich auch zwischen den Hochschularten starke Differenzen bei den Zugangswegen ihrer ehemaligen Studierenden ergeben (Abb. 4.9). Andere zur Hochschulreife führende Schularten als das allgemeinbildende Gymnasium haben für die Exmatrikulierten an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften eine weitaus stärkere Bedeutung als für Universitäten. Der Besuch eines Gymnasiums führt jedoch an beiden Hochschulen eher zum Studienerfolg. Gleichwohl ist die Wahl der Schulart zum Erwerb der Hochschulreife an Universitäten insgesamt etwas weniger bedeutsam für den Studienabbruch, als es an Hochschulen für angewandte Wissenschaften der Fall ist. Es ist davon auszugehen, dass die Universitäten aufgrund vergleichsweise restriktiver Zugangsregelungen hinsichtlich der erforderlichen Abschlüsse über eine recht homogen zusammengesetzte Gruppe von Studierenden verfügen. Die Hochschulen für angewandte Wissenschaften sind dagegen offener hinsichtlich der Bandbreite an schulischen Abschlüssen, die den Zugang zu diesem Hochschultypus ermöglichen.

Innerhalb der Universitäten führt vor allem der Besuch von Beruflichen Gymnasien vergleichsweise häufig nicht zum erfolgreichen Abschluss des Studiums. 10% der Studienabbrecher, jedoch nur 4% der Absolventen kamen über diesen Weg an die Universität. Ein allgemeinbildender gymnasialer HZB-Erwerb zieht auch an Hochschulen für angewandte Wissenschaften eher einen erfolgreichen Studienabschluss nach sich (33% der Studienabbrecher und 44% der Absolventen). Von den zu Gymnasium alternativen Zugangswegen ist besonders die Fachoberschule mit vergleichsweise schlechten Aussichten auf einen erfolgreichen Studienabschluss verbunden. 14% der Studienabbrecher, die über diesen Weg an die Hochschule kamen, stehen 7% bei den Absolventen gegenüber.

Abb. 4.9
Schulart bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung von Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart
 Angaben in Prozent

Schulart	Universität		Hochschule für angewandte Wissenschaften	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
Gymnasium	81	88	33	44
Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe	1	3	2	2
Berufskolleg	4	2	18	14
Berufliches Gymnasium	10	4	19	20
Berufsoberschule	2	1	12	10
Fachoberschule	1	1	14	7
auf einem anderen Weg	1	0	3	3

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Der gymnasiale HZB-Erwerb ist für den Studienerfolg in den Sprach- und Kulturwissenschaften weniger von Bedeutung als in den restlichen Fächergruppen (Abb. 4.10). Studienabbrecher und Absolventen unterscheiden sich hier nicht wesentlich in der Schulart bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung. Anders gestaltet sich die Situation in den drei übrigen Fächergruppen, in denen hinsichtlich des Besuchs eines allgemeinbildenden Gymnasiums deutliche Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen vorliegen, die sich jeweils im Bereich von 15-16

Prozentpunkten bewegen. Wie bereits eingangs beschrieben, ist für den Studienerfolg entscheidend, dass die schulische Schwerpunktsetzung und Ausrichtung der Ausbildung mit dem später gewählten Studienfach samt Studieninhalten und -anforderungen korrespondiert. Insbesondere die Studieneingangsphase in Mathematik/Naturwissenschaften sowie den Ingenieurwissenschaften zeichnet sich durch eine intensive Vermittlung und Prüfung mathematisch-naturwissenschaftlicher Kenntnisse aus. Die verschiedenen Schularten vermögen es offenbar nicht, in gleichem Maße auf diese spezifische Studienanforderungen vorzubereiten.

Abb. 4.10
Schulart bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung von Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen
 Angaben in Prozent

Schulart	Sprach-/Kulturwiss.		Wirtschafts-/Sozialwiss.		Mathematik/Naturwiss.		Ingenieurwiss.	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
Gymnasium	75	81	57	(72)	64	80	44	(59)
Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe	2	4	1	(4)	0	2	3	(1)
Berufskolleg	5	4	11	(5)	8	4	15	(12)
Berufliches Gymnasium	14	7	13	(9)	15	7	17	(14)
Berufsoberschule	1	2	10	(7)	5	4	9	(4)
Fachoberschule	3	2	6	(1)	7	2	9	(8)
auf einem anderen Weg	1	1	1	(1)	3	1	3	(1)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Die Gruppe der Studienabbrecher, die ihr Studium aus Leistungsgründen verlassen haben, hebt sich recht deutlich von den anderen Motivgruppen ab (Abb. 4.11). Zwar ist in allen Abbruchtypen das Gymnasium die vorherrschende Art des HZB-Erwerbs, jedoch kommt den alternativen Zugangswegen zum Studium bei einem Studienabbruch aus Leistungsgründen eine im Vergleich zu den anderen Motivgruppen besonders bedeutsame Rolle zu. Studienabbrecher aus Leistungsgründen verfügen demnach häufig nicht über eine allgemeinbildende gymnasiale Hochschulzugangsberechtigung, welche jedoch die Chancen auf einen erfolgreichen Abschluss des Studiums erhöht. Besonders die Studierenden ohne gymnasiale Hochschulzugangsberechtigung sind von Leistungsproblemen betroffen und brechen ihr Studium vergleichsweise häufig aufgrund dieser Konstellation ab. Dies ist ein weiteres Indiz dafür, dass sich insbesondere an Gymnasien die Passung zwischen vermittelten schulischen Inhalten und den konkreten Anforderungen im Studium als günstig erweist. Wurden dagegen beispielsweise eher berufspraktische Schwerpunkte in der Schulbildung gelegt, kann sich dies je nach gewähltem Studienfach nachteilig auf die Bewältigung bestimmter, eher wissenschaftlich-abstrakter, Studienanforderungen auswirken und letztlich Leistungsprobleme im Studium hervorrufen.

Abb. 4.11
Schulart bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung von Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen
 Angaben in Prozent

Schulart	entscheidender Abbruchgrund			
	Leistungsprobleme	praktische Tätigkeit	mangelnde Studienmotivation	persönliche Gründe
Gymnasium	51	(76)	72	(66)
Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe	2	(1)	2	(0)
Berufskolleg	10	(4)	8	(8)
Berufliches Gymnasium	16	(17)	11	(13)
Berufsoberschule	9	(1)	4	(4)
Fachoberschule	11	(0)	2	(7)
auf einem anderen Weg	2	(1)	0	(2)

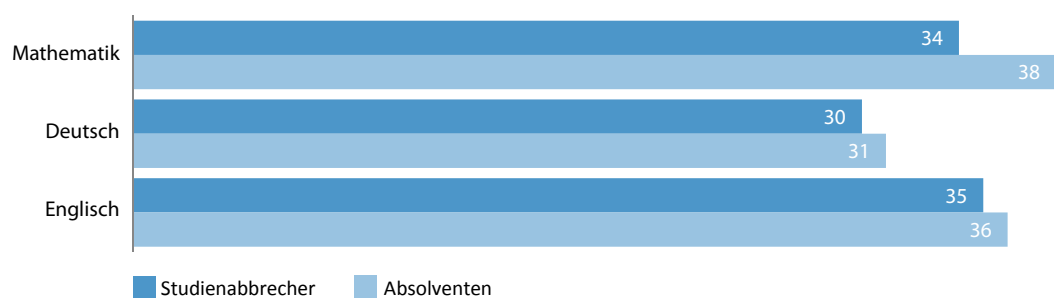
DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

4.2.2 Schulische Leistungskurse

Schulische Leistungskurse setzen fachliche Schwerpunkte, die im Idealfall mit der späteren Studienentscheidung und den im Studium vorgefundenen Inhalten korrespondieren. Über die Wahl schulischer Leistungskurse drücken sich somit zum einen frühe fachliche Interessen aus, welche entscheidend für eine fundierte Studienfachwahl sind. Zum anderen ergeben sich Vorteile bei Studienbeginn durch eine frühzeitige schulische Auseinandersetzung mit tiefergehenden Fachinhalten.

Abb. 4.12
Schulische Leistungskurse von Studienabbrechern und Absolventen
 Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Baden-Württembergische Studienabbrecher und Absolventen unterscheiden sich insgesamt nur unwesentlich darin, welche schulischen Leistungskurse sie besucht haben (Abb. 4.12).⁴ In der Tendenz haben Absolventen häufiger als Studienabbrecher einen der drei Leistungskurse Mathematik, Deutsch oder Englisch gewählt. Diese leichten Unterschiede gehen vor allem auf Unterschiede in

4 Aufgrund der geringen Unterschiede sowie im Sinne einer größtmöglichen Stringenz und Fokussierung des Berichts, werden in diesem Abschnitt lediglich ausgewählte Abbildungen knapp besprochen. Lediglich die Abbildung für die Differenzierung nach Studienabbrechern und Absolventen ist Teil dieses Abschnitts. Entsprechende weitere Tabellen für die Differenzierungen nach Abschlussart, Hochschulart, Fächergruppen sowie für die Befunde hinsichtlich des entscheidenden Abbruchgrundes finden sich im Anhang dieses Berichts (Abb. A4.1-A4.4).

den Zugangswegen zum Hochschulstudium zurück (vgl. Kap. 4.2.1). Die verschiedenen schulischen Ausbildungswege sind durch jeweils eigene Schwerpunkte und Möglichkeiten der Leistungskurs- und Prüfungsfachwahl charakterisiert. Die Schulfächer Mathematik, Deutsch und Englisch sollten überwiegend zwar zum schulischen Standard gehören und häufig auch prüfungsrelevant sein, jedoch liegt der fachliche Schwerpunkt bei der Wissensvermittlung gerade an berufsbildenden Schulen eher auf berufspraktischen Kenntnissen. Entscheidend für den Studienerfolg sollte sein, dass die über schulische Schwerpunkte erworbenen Kenntnisse möglichst gut mit den späteren Studieninhalten korrespondieren. Aus diesem Grund geht es bei der Analyse von Leistungskurswahl und Studienerfolg vor allem darum, fachliche Bezüge zwischen beiden Faktoren herzustellen, womit der Fokus vor allem auf die Betrachtung nach Fächergruppen gerichtet ist.

Die Wahl eines bestimmten Leistungskurses sollte sich vor allem dann positiv auf den Studienerfolg auswirken, wenn eine große inhaltliche Nähe zum späteren Studienfach besteht bzw. erlernte Kompetenzen relevant für dessen Bewältigung sind. Entsprechende Tendenzen lassen sich vorliegend für den Leistungskurs Mathematik vor allem in Mathematik und den Naturwissenschaften sowie den Ingenieurwissenschaften finden (Abb. A4.3). In Studienfächern, in denen Grundlagen in Mathematik integraler Bestandteil der Curricula sind, wirkt es sich somit positiv auf den Studienerfolg aus, wenn sich die Studierenden bereits zu Schulzeiten tiefergehend mit derartigen Inhalten auseinandergesetzt haben. In den Sprach- und Kulturwissenschaften sind mathematische Kenntnisse nicht unmittelbar relevant. Hier haben vor allem die Studienabbrecher zu Schulzeiten einen Leistungskurs Mathematik belegt. Das schulische Interesse war hier noch eher mathematisch geprägt, hat aber dennoch keine Entscheidung zugunsten eines Studienfaches mit mathematischen Inhalten bewirkt bzw. zu einer bewussten Abkehr von entsprechenden Fachinhalten geführt. Gute Kompetenzen in Deutsch und Englisch sollten sich unabhängig vom Studienfach positiv auf den Studienerfolg auswirken, jedoch ist die Befundlage hierzu wenig eindeutig, teils sogar konträr. So haben in den Sprach- und Kulturwissenschaften beispielsweise häufiger Studienabbrecher zuvor einen Englisch-Leistungskurs belegt als Absolventen.

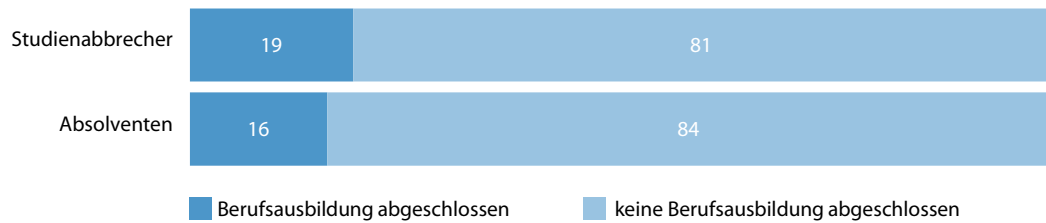
Die Befunde zur Leistungskurswahl und dem entscheidenden Abbruchgrund deuten (teilweise auch fallzahlbedingt) nicht auf eine strukturelle Verknüpfung beider Merkmale hin (Abb. A4.4). Weitere Zusammenhänge lassen sich hier nur schwer analysieren, da dem notwendigen Fachbezug durch die Stichprobengröße entsprechende Grenzen gesetzt sind.

4.2.3 Berufsausbildung

Wie bereits in Abschnitt 4.2.1 gezeigt, unterscheiden sich die Studienabbrecher und Absolventen in ihren schulischen Wegen zum Hochschulstudium. Auch weitere Bildungsphasen zwischen Schule und Hochschule können dabei von Relevanz sein. Dies trifft vor allem auf den Abschluss einer Berufsausbildung zu. Der Erwerb einer solchen beruflichen Qualifikation ist Teil der vorhochschulischen Orientierung und des Zugangsweges an die Hochschule – zunächst einmal unabhängig davon, ob die Ausbildung vor, während oder nach dem Erwerb der HZB absolviert wurde.

In der Gesamtbetrachtung verfügen Studienabbrecher und Absolventen in ähnlichem Umfang über eine abgeschlossene Berufsausbildung (Abb. 4.13): Von den Studienabbrechern hat knapp ein Fünftel eine Berufsausbildung vor dem Studium absolviert (19%), während es bei den Absolventen etwa ein Sechstel ist (16%).

Abb. 4.13
Absolvierte Berufsausbildung von Studienabbrechern und Absolventen
 Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Dies korrespondiert mit den Befunden zum Bachelorstudium (Abb. 4.14). In den Bachelorstudiengängen unterscheiden sich Studienabbrecher hinsichtlich des Merkmals abgeschlossene Berufsausbildung nicht wesentlich von Absolventen. Im Staatsexamen fällt auf, dass die Absolventen hier etwas häufiger eine abgeschlossene Berufsausbildung vor dem Studium absolviert haben als die Studienabbrecher (13% gegenüber 9%). Differenziert nach Hochschulart bestehen keine Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen (Abb. 4.15). Es wird lediglich deutlich, dass die ehemaligen Studierenden an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften deutlich häufiger berufspraktische Erfahrungen in Form einer Berufsausbildung gesammelt haben, als dies bei Studienabbrechern und Absolventen an Universitäten der Fall ist (34% gegenüber 11%).

Abb. 4.14
Absolvierte Berufsausbildung von Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart
 Angaben in Prozent

absolvierte Berufsausbildung	Bachelor		Staatsexamen	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
Berufsausbildung abgeschlossen	21	19	9	13
keine Berufsausbildung abgeschlossen	79	81	91	87

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Abb. 4.15
Absolvierte Berufsausbildung von Studienabbrechern nach Hochschulart
 Angaben in Prozent

absolvierte Berufsausbildung	Universität		Hochschule für angewandte Wissenschaften	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
Berufsausbildung abgeschlossen	11	11	34	34
keine Berufsausbildung abgeschlossen	89	89	66	66

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Differenzen in der fächergruppenspezifischen Betrachtung ergeben sich vor allem in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie den Ingenieurwissenschaften (Abb. 4.16), wengleich die Werte für die Absolventen hier aufgrund geringer Fallzahl als Tendenzwerte zu verstehen sind. Für diese beiden Fächergruppen sind recht deutliche Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen hinsichtlich einer abgeschlossenen Berufsausbildung zu konstatieren. In den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften haben 27% der Studienabbrecher, aber nur 15% der Absolventen eine Berufsausbildung vor dem Studium absolviert. In den Ingenieurwissenschaften sind es bei den Studienabbrechern gar 31%, gegenüber 24% bei den Absolventen.

Abb. 4.16
Absolvierte Berufsausbildung von Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen
 Angaben in Prozent

absolvierte Berufsausbildung	Sprach-/ Kulturwiss.		Wirtschafts-/ Sozialwiss.		Mathematik/ Naturwiss.		Ingenieurwiss.	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
Berufsausbildung abgeschlossen	12	13	27	(15)	12	15	31	(24)
keine Berufsausbildung abgeschlossen	88	87	73	(85)	88	85	69	(76)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Anhand der Betrachtung des entscheidenden Abbruchgrundes wird deutlich, welche studien-spezifische Problemlage mit der vorhochschulischen Bildung verbunden sein kann (Abb. 4.17). Es zeigt sich vor allem, dass der Anteil von Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung innerhalb der Gruppe der Studienabbrecher aus Leistungsgründen mit 25% vergleichsweise hoch ist. Eine berufspraktische Orientierung scheint demnach überdurchschnittlich häufig mit Leistungsproblemen assoziiert zu sein, was sich nachteilig auf den Studienerfolg auswirkt. Hierbei spielen auch die unterschiedlichen schulischen Wege von Personen mit und ohne abgeschlossene Berufsausbildung eine Rolle. So erwarben Studierende, die vor Aufnahme ihres Studiums eine Berufsausbildung absolviert haben, ihre Hochschulzugangsberechtigung vergleichsweise häufig über schulische Wege außerhalb des Gymnasiums, wobei im Besonderen eine vergleichsweise starke Orientierung auf Abendgymnasien/Kollegs sowie Berufs- und Fachoberschulen in dieser Gruppe

Abb. 4.17
Absolvierte Berufsausbildung von Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen
 Angaben in Prozent

absolvierte Berufsausbildung	entscheidender Abbruchgrund			
	Leistungsprobleme	praktische Tätigkeit	mangelnde Studienmotivation	persönliche Gründe
Berufsausbildung abgeschlossen	25	(5)	9	(21)
keine Berufsausbildung abgeschlossen	75	(95)	91	(79)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

zu konstatieren ist.⁵ Studienrelevante und theoretisch-abstrakte Kenntnisse werden hier womöglich nicht im gleichen Ausmaß vermittelt, wie dies beispielsweise an Gymnasien der Fall ist. Ebenso kann die lange Zeitspanne zwischen Schulzeit und Studienaufnahme bei Personen, die ihre Berufsausbildung erst nach Erwerb der HZB absolviert haben, von nachteiliger Wirkung sein. Hierdurch geraten studienrelevante Kenntnisse möglicherweise in Vergessenheit, woraus sich Leistungsprobleme entwickeln können. Gleichzeitig sind Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung bei einem Abbruch aufgrund des Wunsches nach einer praktischen Tätigkeit eher unterrepräsentiert.

4.3 Schulisches Leistungsniveau

Das schulische Leistungsniveau repräsentiert neben der Bildungsherkunft und verschiedenen vorhochschulischen Bildungsentscheidungen eine weitere Dimension möglicher Einflussfaktoren auf den Studienabbruch, die schon vor dem Hochschuleintritt ausgebildet werden. Nach wie vor wird in diesem Zusammenhang die Frage diskutiert, inwieweit schulische Leistungen als Prädiktoren für den Studienabbruch bzw. den Studienerfolg fungieren können (Blüthmann et al. 2011). Es soll dabei in diesem Abschnitt um einen globalen Leistungsindikator gehen, die Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung, sowie um die Leistungen in verschiedenen Schulfächern.

4.3.1 Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulreife

Eine erste Übersicht zum vorhochschulischen Leistungsniveau zeigt die Mittelwerte der Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung in verschiedenen Bezugsgruppen für Baden-Württemberg (Abb. 4.18). Absolventen erreichen insgesamt im Schnitt eine Note von 2,1, Studienabbrecher dagegen die Durchschnittsnote 2,6. In der Differenzierung nach Abschlussart setzen sich diese Unterschiede fort. Die Studienabbrecher weisen auch hier stets schlechtere Durchschnittsnoten auf als die Absolventen (Bachelor: 2,6 gegenüber 2,2, Staatsexamen: 2,4 gegenüber 2,0). Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Unterscheidung nach Hochschularten. Die Studienabbrecher begannen ihr Studium auch hier mit vergleichsweise schlechten Noten (Universität: 2,6 gegenüber 2,1, Hochschulen für angewandte Wissenschaften: 2,7 gegenüber 2,3). Die schulisch erzielten Noten der Studienabbrecher liegen demnach stets etwa einen halben Notenwert unter denen der Absolventen. Insgesamt scheint das globale Maß der Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung demnach wertvoll für die Vorhersage des Studienerfolges zu sein. Weiterhin wurden bei den ehemaligen Studierenden in Staatsexamensstudiengängen im Schnitt bessere Noten erreicht als in den Bachelorstudiengängen. Dies geht auf die daran geknüpften Studienfächer zurück, da im Staatsexamen beispielsweise das Fach Medizin einen restriktiven Numerus Clausus anlegt. Ebenfalls erreichten die Studienabbrecher und Absolventen an Universitäten im Schnitt bessere Noten als die ehemaligen Studierenden an Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Letztere bestreiten also gegenüber den Universitätsstudierenden nicht nur alternative Wege hin zur Hochschule, sondern weisen zudem auch ein im Vergleich eher geringes formelles vorhochschulisches Leistungsniveau auf.

5 Die Anteile sind nicht tabellarisch im Bericht dargestellt. Für Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung belaufen sie sich im Einzelnen auf folgende Werte (Anteile für Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung jeweils in Klammern): Gymnasium 30% (79%), Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe 1% (2%), Abendgymnasium/Kolleg 23% (4%), Fachgymnasium 13% (10%), Berufsoberschule 16% (2%), Fachoberschule 12% (2%), andere Wege 5% (1%).

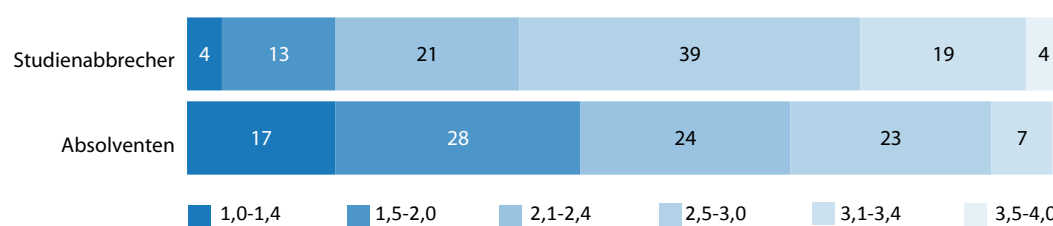
Abb. 4.18
Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung von Studienabbrechern und Absolventen
 gerundete arithmetische Mittel

Schulische Noten	Abbrecher	Absolventen
Insgesamt	2,6	2,1
Abschlussart		
Bachelor	2,6	2,2
Staatsexamen	2,4	2,0
Hochschulart		
Universität	2,6	2,1
Hochschule für angewandte Wissenschaften	2,7	2,3

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Der Blick auf die Mittelwerte der erreichten Noten gibt allerdings keinen Aufschluss über die zugrundeliegende Verteilung der Notenwerte und die Anteile an Noten in starken bzw. schwachen Leistungsbereichen. Eine solche Verteilung macht die vorhochschulischen Leistungsdifferenzen noch deutlicher. So haben 17% der Absolventen, jedoch lediglich 4% der Studienabbrecher die Note 1 bei Erwerb der HZB erreicht (Abb. 4.19). Auch der Bereich der Note 2 ist bei Absolventen stärker besetzt als bei Studienabbrechern. Noten, welche dagegen unterhalb des Bereiches der Note 2 liegen, gehen häufiger mit einem Abbruch des Studiums einher. Knapp zwei Drittel der Studienabbrecher weisen schulische Durchschnittsnoten von 2,5 und schlechter auf. Der entsprechende Anteil dieser Noten beläuft sich bei den Absolventen dagegen lediglich auf knapp ein Drittel.

Abb. 4.19
Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung von Studienabbrechern und Absolventen
 Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Die beschriebenen Unterschiede bestehen in ähnlicher Art und Weise auch bei einer Differenzierung nach Abschlussart fort (Abb. 4.20). Die Noten 1 und 2 bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung wurden in den Bachelorstudiengängen deutlich häufiger von Absolventen als von Studienabbrechern erreicht. Für die Staatsexamensstudiengänge gilt dies lediglich für die Durchschnittsnoten von 2,0 und besser. Dabei existieren auch starke Unterschiede von bis zu 20 Prozentpunkten zwischen Studienabbrechern und Absolventen im Erreichen von Spitzennoten: 27% der Absolventen, aber nur 7% der Studienabbrecher haben an der Schule eine Abschlussnote von 1,4 und besser erreicht.

Abb. 4.20
Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung von Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart
 Angaben in Prozent

Abiturnote	Bachelor		Staatsexamen	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
1,0-1,4	3	12	7	27
1,5-2,0	11	28	20	29
2,1-2,4	19	29	23	20
2,5-3,0	42	24	31	18
3,1-3,4	21	6	15	7
3,5-4,0	4	1	3	1

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Ein ähnliches Bild für den Vergleich von Studienabbrechern und Absolventen zeichnet sich auch bei der Betrachtung nach Hochschulart ab (Abb. 4.21). Die Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen innerhalb der Hochschularten fallen an Universitäten insgesamt etwas größer aus. Dies ist ein Hinweis darauf, dass an Universitäten die Frage von Studienabbruch bzw.

Abb. 4.21
Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung von Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart
 Angaben in Prozent

Abiturnote	Universität		Hochschule für angewandte Wissenschaften	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
1,0-1,4	5	19	2	6
1,5-2,0	13	29	12	23
2,1-2,4	22	23	19	27
2,5-3,0	39	21	40	32
3,1-3,4	19	6	21	9
3,5-4,0	3	1	6	2

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Abb. 4.22
Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung von Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächerguppen
 Angaben in Prozent

Abiturnote	Sprach-/ Kulturwiss.		Wirtschafts-/ Sozialwiss.		Mathematik/ Naturwiss.		Ingenieurwiss.	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
1,0-1,4	4	13	3	(16)	5	16	1	(5)
1,5-2,0	12	24	15	(28)	10	35	12	(18)
2,1-2,4	20	28	23	(26)	22	26	15	(26)
2,5-3,0	38	26	40	(23)	40	20	46	(37)
3,1-3,4	25	7	18	(7)	17	3	20	(11)
3,5-4,0	1	2	2	(0)	7	0	7	(3)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzsagen

Studienerfolg vergleichsweise stark mit dem vorhochschulischen Leistungsniveau verbunden ist. Dieser Zusammenhang gilt auch für alle hier betrachteten Fächergruppen (Abb. 4.22). Allerdings scheint ein überdurchschnittliches Notenniveau bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung für einen erfolgreichen Studienabschluss in Mathematik und Naturwissenschaften von höherer Bedeutung, als beispielsweise in den Ingenieurwissenschaften zu sein.

Die Durchschnittsnote bei HZB-Erwerb ist in diesem Abschnitt bislang als Prädiktor für Studienabbruch bzw. Studienerfolg behandelt worden. Dabei besteht die Grundannahme, dass sich über das zertifizierte schulische Leistungsniveau auch das Leistungsvermögen in Studium - zumindest in Teilen - vorhersagen lässt. Von besonderem Interesse ist daher nicht nur die Frage, ob sich aufgrund unterdurchschnittlicher Vorleistungen tatsächlich Leistungsprobleme im Studium ergeben, sondern auch, in welchem Ausmaß solche Probleme wirklich zu einem Abbruch des Studiums führen. Tatsächlich haben knapp drei Viertel der Studienabbrecher, die ihr Studium aufgrund von Leistungsproblemen aufgegeben haben, eine schulische Abgangsnote, die im Bereich von 2,5 und schlechter liegt, etwa ein Viertel sogar hat nur eine Note von 3,1 und schlechter erreicht (Abb. 4.23). Damit weist gerade die Gruppe der leistungsinduzierten Studienabbrüche hohe Anteile von Personen mit vergleichsweise schlechter schulischer Abschlussnote auf. Das korrespondiert mit bisherigen Befunden zum Zusammenhang von HZB-Note und bestimmten Studienabbruchmotiven, die nicht nur feststellen, dass sich Studienerfolg allgemein über schulische Vorleistungen vorhersagen lässt, sondern auch konkrete Verbindungen zwischen Schulleistungen und im Studium auftretenden Leistungs- und Motivationschwierigkeiten herstellen, welche letztlich in einen Abbruch münden (Blüthmann et al. 2008). Leistungsprobleme, die unter anderem auf ungenügende schulische Vorleistungen zurückgehen, müssen dabei jedoch nicht zwangsläufig zum entscheidenden Abbruchgrund werden. Die hohen Anteile von Personen mit vergleichsweise schlechter Abiturnote unter den Studienabbrechern, die wegen mangelnder Studienmotivation oder wegen des Strebens nach praktischen Tätigkeiten ihr Studium aufgeben, lassen vermuten, dass Leistungsschwierigkeiten im Studium auch motivationale Auswirkungen haben können bzw. zu Prozessen der beruflichen Umorientierung führen.

Abb. 4.23
Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung von Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen
 Angaben in Prozent

Abiturnote	entscheidender Abbruchgrund			
	Leistungsprobleme	praktische Tätigkeit	mangelnde Studienmotivation	persönliche Gründe
1,0-1,4	2	(4)	1	(8)
1,5-2,0	7	(13)	17	(12)
2,1-2,4	19	(22)	20	(25)
2,5-3,0	47	(50)	37	(34)
3,1-3,4	23	(12)	21	(14)
3,5-4,0	3	(0)	5	(7)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

4.3.2 Schulleistungen in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch

Es ist davon auszugehen, dass schulische Fachnoten besonders dann für den Studienabbruch bzw. den Studienerfolg von Belang sind, wenn Schul- und Studienfach inhaltlich miteinander korrespondieren. Jedoch existieren auch bestimmte Schulfächer für die gilt, dass der in ihnen erreichte Leistungsstand von allgemeiner, fachübergreifender Bedeutung für ein Gelingen des Studiums ist. Dabei handelt es sich um Schulfächer, in denen allgemein relevante Kompetenzen wie Textverständnis oder Fremdsprachenkenntnisse erworben werden. Dies trifft beispielsweise auf die Schulfächer Deutsch und Englisch zu, in gewisser Weise auch für Mathematik. Allerdings scheinen die im Schulfach Mathematik erworbenen Fachkenntnisse für mathematik-nahe Studienfächer besonders relevant zu sein.⁶

Entsprechend dieser Annahmen zeigen sich auch bei den Noten in allen drei hier dargestellten Schulfächern Differenzen zwischen Studienabbrechern und Absolventen (Abb. 4.24). Diese fallen in Mathematik und Deutsch insgesamt etwas deutlicher aus als in Englisch. Das bedeutet am Beispiel Mathematik und Deutsch, dass Studienabbrecher seltener als Absolventen die Schulnoten „sehr gut“ und „gut“ erreicht haben, was als Indikator dafür zu deuten ist, dass die Leistung in diesen beiden Fächern eine Auswirkung auf den späteren Studienerfolg besitzt. In Mathematik erreichten insgesamt 60% der Absolventen eine sehr gute bzw. gute Note im Schulfach Mathematik, jedoch lediglich 41% der Studienabbrecher. Im Schulfach Deutsch weisen zwei Drittel der Absolventen eine Note von 2 und besser auf, bei den Studienabbrechern liegt der Anteil dagegen bei knapp 50%.

Abb. 4.24
Schulische Mathematik-, Deutsch- und Englisch-Leistungen von Studienabbrechern und Absolventen
Angaben auf einer Notenskala von 1 = „sehr gut“ bis 6 = „ungenügend“, Pos. 1+2, in Prozent

Schulische Noten	Abbrecher	Absolventen
Mathematik		
sehr gut	12	27
gut	29	33
Deutsch		
sehr gut	9	20
gut	40	47
Englisch		
sehr gut	14	22
gut	38	39

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Diese Differenzen zwischen Studienabbrechern und Absolventen bestehen sowohl im Bachelorstudium als auch in den Studiengängen des Staatsexamens (Abb. 4.25). Dabei verdeutlicht sich insbesondere der Eindruck, dass schulische Spitzennoten, also das Erreichen der Note „sehr gut“, auch innerhalb der Abschlussarten Bachelor und Staatsexamen mit dem erfolgreichen Abschluss des Studiums assoziiert sind. Lediglich im Falle der Englischnote fallen die Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen in Bachelorstudiengängen vergleichsweise gering aus. Für

⁶ Jedoch liegen Publikationen vor, welche die schulischen Mathematik-Leistungen als globalen Prädiktor für Studienerfolg unabhängig vom Studienfach sehen (Blüthmann et al. 2008).

Bachelorstudiengänge zeichnet sich jedoch ab, dass hier auch die Note „gut“ in Mathematik und Deutsch eher zum Studienerfolg beiträgt. So weisen 38% der Absolventen, jedoch nur 29% der Studienabbrecher in den Bachelorstudiengängen eine gute Mathematiknote auf. Im Falle der Deutschnote stehen 47% bei den Absolventen lediglich 38% bei den Studienabbrechern gegenüber. Für die Situation in Staatsexamensstudiengängen allgemein sowie insgesamt für die Englischleistungen gilt dies nicht. Hier trägt das Erreichen einer Spitzennote maßgeblich zum Studienerfolg bei, nicht aber lediglich gute Mathematik-, Deutsch- oder Englischleistungen.

Abb. 4.25

Schulische Mathematik-, Deutsch- und Englisch-Leistungen von Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart

Angaben auf einer Notenskala von 1 = „sehr gut“ bis 6 = „ungenügend“, Pos. 1+2, in Prozent

Schulische Noten	Bachelor		Staatsexamen	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
Mathematik				
sehr gut	10	23	19	33
gut	29	38	28	29
Deutsch				
sehr gut	6	16	17	31
gut	38	47	48	46
Englisch				
sehr gut	13	19	17	33
gut	37	38	41	37

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Die bisherigen Befunde zum Zusammenhang von schulischen Fachnoten und Studienerfolg gelten sowohl an Universitäten als auch an Hochschulen für angewandte Wissenschaften vor allem für das Schulfach Mathematik (Abb. 4.26). Die im Schulfach Mathematik erzielten Leistungen haben demnach an beiden Hochschularten jeweils eine ähnlich hohe Bedeutung für ein erfolgreiches Studium. An Universitäten erreichten nur etwa halb so viele Studienabbrecher wie Absolventen zu Schulzeiten eine sehr gute Mathematiknote (13% gegenüber 28%). An den Hochschulen für angewandte Wissenschaften stehen 9% der Studienabbrecher mit einem „sehr gut“ in Mathematik, 24% der Absolventen mit dieser Note gegenüber. Für die schulischen Deutsch- und Englischleistungen nicht in gleichem Ausmaß Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen festzustellen. Beide Fächer scheinen vor allem an Universitäten den Studienerfolg zu beeinflussen. An den Hochschulen für angewandte Wissenschaften zeigen sich hinsichtlich der sehr guten Noten in Deutsch und Englisch wenig eindeutige Befunde. Im Falle der Note „gut“ sind gar Unterschiede auszumachen, die konträr zu den bisherigen Ergebnissen stehen. Dies deutet insgesamt nicht auf einen Einfluss der Deutsch- und Englischleistungen auf den Studienerfolg an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg hin.

Abb. 4.26
Schulische Mathematik-, Deutsch- und Englisch-Leistungen von Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart
 Angaben auf einer Notenskala von 1 = „sehr gut“ bis 6 = „ungenügend“, Pos. 1+2, in Prozent

Schulische Noten	Universität		Hochschule für angewandte Wissenschaften	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
Mathematik				
sehr gut	13	28	9	24
gut	25	31	34	41
Deutsch				
sehr gut	11	23	4	8
gut	42	50	37	36
Englisch				
sehr gut	16	25	9	11
gut	38	41	37	31

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

In der Betrachtung nach Fächergruppen lässt sich gut erkennen, welcher Zusammenhang zwischen Schulnoten und Studienabbruch auch bei nicht gegebener inhaltlicher Nähe besteht (Abb. 4.27). So könnte es z. B. sein, dass die Mathematiknote eine Leistungsdimension zum Ausdruck bringt, die für den späteren Studienerfolg zwar entscheidend ist, aber nicht zwangsläufig in einem fachlichen Zusammenhang mit dem gewählten Studienfach stehen muss.

Dies deutet sich unter anderem in den Sprach- und Kulturwissenschaften an. 45% der Absolventen in dieser Fächergruppe haben die Mathematiknoten „sehr gut“ oder „gut“ in Mathematik erreicht, jedoch lediglich 28% der Studienabbrecher. Noch weitaus größer sind diese Unterschiede in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften sowie den Ingenieurwissenschaften. In diesen Fächergruppen ist jedoch auch eine größere inhaltliche Nähe zwischen dem Schulfach Mathematik und den entsprechenden Studieninhalten gegeben. So haben beispielweise lediglich 16% der Studienabbrecher in Mathematik und Naturwissenschaften zu Schulzeiten eine sehr gute Mathematiknote erreicht, jedoch 41% der Absolventen.

Diese Zusammenhänge stellen sich in ähnlicher Art und Weise für das Fach Deutsch dar. Hier zeigen sich erwartungsgemäß in den Sprach- und Kulturwissenschaften vergleichsweise starke Differenzen zwischen Studienabbrechern und Absolventen. 15% der Studienabbrecher mit sehr guter Deutschnote stehen 23% bei den Absolventen gegenüber. Die Leistungen im Fach Deutsch sind jedoch auch für den Studienerfolg in Mathematik und den Naturwissenschaften von Bedeutung. Lediglich ein geringer Anteil von 5% der Studienabbrecher erreichte im Schulfach Deutsch die Note „sehr gut“, weitere 32% erzielten hier gute Noten. Bei den Absolventen liegen mit 15% bzw. 44% wesentlich höhere Anteile von Personen mit sehr guten bzw. guten Schulleistungen in Deutsch vor.

Auch im Fach Englisch bestehen in Mathematik und den Naturwissenschaften recht klare Unterschiede in den Noten „sehr gut“ und „gut“ zwischen den Studienabbrechern („sehr gut“: 10%, „gut“: 36%) und Absolventen („sehr gut“: 16%, „gut“: 42%), während die Befunde für die übrigen Fächergruppen uneindeutig sind bzw. nur in der Tendenz bestehen.

Abb. 4.27

Schulische Mathematik-, Deutsch- und Englisch-Leistungen von Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen

Angaben auf einer Notenskala von 1 = „sehr gut“ bis 6 = „ungenügend“, Pos. 1+2, in Prozent

Schulische Noten	Sprach-/Kulturwiss.		Wirtschafts-/Sozialwiss.		Mathematik/Naturwiss.		Ingenieurwiss.	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
Mathematik								
sehr gut	8	14	7	(25)	16	41	11	(26)
gut	20	31	29	(41)	31	32	40	(42)
Deutsch								
sehr gut	15	23	6	(14)	5	15	3	(8)
gut	43	53	54	(55)	32	44	34	(30)
Englisch								
sehr gut	19	20	19	(25)	10	16	9	(9)
gut	40	42	42	(34)	36	42	30	(33)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Um die Ergebnisse übersichtlich und gut interpretierbar zu gestalten, wurde für die Analyse des entscheidenden Abbruchgrundes eine Zusammenfassung der Noten vorgenommen. Aus den Noten der drei Einzelfächer wurde entsprechend ihres Wertes eine Durchschnittsnote gebildet. Die gerundete Durchschnittsnote wurde anschließend zu der Kategorie „(sehr) gute Schulleistungen“, welche die Notenwerte 1 und 2 umfasst, sowie zu der Kategorie „mittlere und schlechte Schulleistungen“, mit Notenwerte von 3 und schlechter, zusammengefasst.

Dabei zeigt sich: Zwischen den Schulleistungen der jeweiligen Abbruchgruppen kommt es zu keinen wesentlichen Unterschieden (Abb. 4.28). Wie schon bei der Schulabschlussnote offensichtlich, fallen bei allen Gruppen von Studienabbrechern, unabhängig vom Abbruchgrund, die schulischen Leistungen unterdurchschnittlich aus. (Abschnitt 4.3.1). Die vorliegenden Befunde zu den drei schulischen Kernfächern bestätigen dies nochmals. Am häufigsten sind dabei unterdurchschnittliche Leistungen in der Gruppe der Studienabbrecher aus Leistungsgründen zu konstatieren. Lediglich 34% von ihnen haben im Durchschnitt der Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch gute bis sehr gute Leistungen in der Schule erreicht.

Abb. 4.28

Schulische Leistungen (Durchschnitt aus den Leistungen in Mathematik, Deutsch und Englisch) von Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen

Angaben auf einer Notenskala von 1 = „sehr gut“ bis 6 = „ungenügend“, Pos. 1+2 und 3-6, in Prozent

Schulleistungen	entscheidender Abbruchgrund			
	Leistungsprobleme	praktische Tätigkeit	mangelnde Studienmotivation	persönliche Gründe
mittlere bis schlechte Schulleistungen	66	(61)	62	(57)
(sehr) gute Schulleistungen	34	(39)	38	(43)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

4.4 Subjektive Einschätzung der Studienvorbereitung

Die subjektive Einschätzung der Studienvorbereitung kann als Äquivalent zu den objektiven Faktoren des schulischen Leistungsniveaus verstanden werden. Sie stellt im Gegensatz zu objektiven und zertifizierten Leistungen die Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung verschiedener Vorkenntnisse der Studienabbrecher und Absolventen dar. Subjektive Selbsteinschätzungen prägen das individuelle Selbstbild hinsichtlich der eigenen Leistungsfähigkeit sowie Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden, also die Überzeugung aus eigener Kraft heraus bestimmte Anforderungen bewältigen zu können und selbstgesteckte Ziele zu erreichen. Die wiederum ist entscheidend für das individuelle Studienverhalten sowie insbesondere für motivationale Aspekte in der Studiengestaltung.

Die subjektive Einschätzung der Studienvorbereitung umfasst zunächst eine Einschätzung der allgemeinen Vorbereitung auf das Studium. Des Weiteren werden die Urteile zu den fachlichen Kompetenzen in Mathematik, Naturwissenschaften, Englisch und Deutsch vor Studienbeginn dargestellt. Hinsichtlich der überfachlichen Kompetenzen spielen Selbsteinschätzungen der Fähigkeiten im Zeitmanagement, im selbstständigen Arbeiten und Lernen sowie in den Techniken wissenschaftlichen Arbeitens eine Rolle.

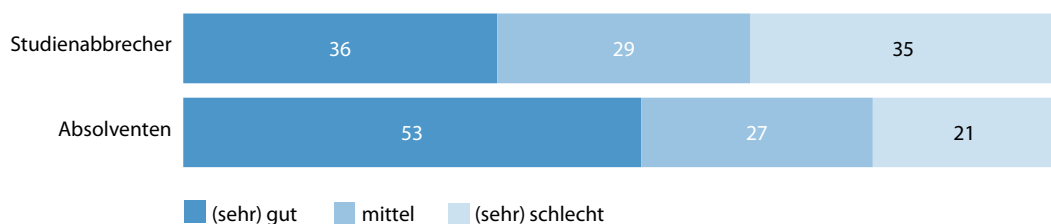
4.4.1 Allgemeine Studienvorbereitung

Das subjektive Empfinden, wie gut man zu Studienbeginn vorbereitet ist, variiert deutlich zwischen den Studienabbrechern und Absolventen (Abb. 4.29). Während sich etwa ein Drittel der Studienabbrecher gut auf das Studium vorbereitet gefühlt hat, war es bei den Absolventen über die Hälfte. Umgekehrt verhält es sich im Falle einer als schlecht eingeschätzten Vorbereitung auf das Studium, so dass bei den Studienabbrechern im Vergleich zu den Absolventen von einer als deutlich schlechter wahrgenommenen Studienvorbereitung ausgegangen werden kann.

Abb. 4.29

Subjektive Vorbereitung auf das Studium von Studienabbrechern und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1=„sehr gut“ bis 5=„sehr schlecht“, Pos. 1+2, 3 und 4+5, in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Diese Unterschiede im subjektiven Vorbereitungsempfinden zwischen Studienabbrechern und Absolventen finden sich in allen Abschluss- und Hochschularten (Abb. 4.30-4.31). Studienabbrecher bewerten ihr Vorbereitungs niveau vor dem Studium stets schlechter als Absolventen. Dabei zeigt es sich zum einen, dass in Bezug auf die Abschlussart in den Bachelorstudiengängen noch größere Differenzen als in den Staatsexamensstudiengängen bestehen. Zum anderen weisen bei einer Betrachtung nach Hochschulart die Hochschulen für angewandte Wissenschaften größere Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen auf als die Universitäten. Innerhalb von Bachelorstudiengängen sowie an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften scheint das individuelle Vorbereitungs niveau demnach recht bedeutsam für den Studienerfolg zu sein.

Abb. 4.30

Subjektive Vorbereitung auf das Studium von Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart

Angaben auf einer Skala von 1=„sehr gut“ bis 5=„sehr schlecht“, Pos. 1+2, 3 und 4+5, in Prozent

subjektive Vorbereitung	Bachelor		Staatsexamen	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
(sehr) gut	37	57	33	47
mittel	29	26	28	25
(sehr) schlecht	34	17	40	28

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Abb. 4.31

Subjektive Vorbereitung auf das Studium von Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart

Angaben auf einer Skala von 1=„sehr gut“ bis 5=„sehr schlecht“, Pos. 1+2, 3 und 4+5, in Prozent

subjektive Vorbereitung	Universität		Hochschule für angewandte Wissenschaften	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
(sehr) gut	38	53	32	55
mittel	28	27	31	27
(sehr) schlecht	34	21	37	18

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Inwiefern der individuelle Stand der Vorbereitung auf das Studium tatsächlich zu dessen Bewältigung ausreicht, ist auch abhängig von den konkreten Curricula und der zeitlichen Gestaltung der Studieneingangsphase. Bestehen hier entsprechende zeitliche Räume, können fehlende Kenntnisse womöglich gut kompensiert werden. Ist dies nicht der Fall, machen sich häufig recht frühzeitig im Studium Leistungsprobleme bemerkbar, die den Studienerfolg gefährden können. Die Ausgestaltung der Curricula und die Organisation der Studieneingangsphase sind abhängig von fachkulturellen Aspekten, weshalb an dieser Stelle ganz besonders die Betrachtung nach Fächergruppen von analytischem Interesse ist. Innerhalb der einzelnen Fächergruppen sind unterschiedliche Einschätzungen von Studienabbrechern und Absolventen auszumachen (Abb. 4.32). Besonders deutliche Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen liegen in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie den Ingenieurwissenschaften vor.⁷ In den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften geben 61% der Absolventen, jedoch nur 30% der Studienabbrecher an, gut oder sehr gut auf ihr Studium vorbereitet gewesen zu sein. In den Ingenieurwissenschaften sind es mit 58% bei den Absolventen und 34% bei den Studienabbrechern jeweils ähnlich hohe Anteile. Gerade die Ingenieurwissenschaften zeichnen sich durch einen komplexen Studieneinstieg und eine hohe Prüfungsdichte aus, die wenig zeitliche Freiräume zum Nachholen studienrelevanter Kenntnisse lassen.

⁷ Einschränkung sei darauf hingewiesen, dass in beiden Fällen für die Absolventen lediglich geringe Fallzahlen vorliegen und die Ergebnisse als Tendenzaussagen zu verstehen sind.

Abb. 4.32**Subjektive Vorbereitung auf das Studium von Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen**

Angaben auf einer Skala von 1=„sehr gut“ bis 5=„sehr schlecht“, Pos. 1+2, 3 und 4+5, in Prozent

subjektive Vorbereitung	Sprach-/Kulturwiss.		Wirtschafts-/Sozialwiss.		Mathematik/Naturwiss.		Ingenieurwiss.	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
(sehr) gut	46	58	30	(61)	37	48	34	(58)
mittel	26	28	36	(26)	26	32	27	(14)
(sehr) schlecht	28	14	34	(14)	37	20	39	(28)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Hinsichtlich des entscheidenden Abbruchgrundes zeichnen sich vor allem zwei Mechanismen ab (Abb. 4.33). Zum einen beurteilt lediglich ein Viertel der Studienabbrecher, die ihr Studium aus Leistungsgründen vorzeitig beendet haben, die eigene Studienvorbereitung als gut oder sehr gut. Dies ist ein Indiz dafür, dass selbst wahrgenommene Schwierigkeiten in der Vorbereitung auf das Studium tatsächlich häufig zu leistungsinduzierten Studienabbrüchen führen. Zum anderen ist auch im Falle von Studienabbrechern aus persönlichen Gründen die subjektiv wahrgenommene Studienvorbereitung häufig nicht ausreichend. Fast die Hälfte der Personen, die aus persönlichen Gründen ihr Studium verlassen, schätzt die eigene Vorbereitung auf das Studium als schlecht bzw. sehr schlecht ein. Es ist davon auszugehen, dass die problematische persönliche Situation, welche letztlich zur Aufgabe des Studiums geführt hat, bereits vor dem Studium bestand und somit die Vorbereitung auf das Studium erschwerte. Gerade im Falle des Studierens mit Kindern und entsprechender Fürsorgeaufgaben, sind die konkreten Folgen für die Organisation und Bewältigung des Studiums häufig nicht in ihrer ganzen Tragweite abzusehen, so dass eine wirklich adäquate Vorbereitung auf den Studienalltag nur schwer möglich ist.

Abb. 4.33**Subjektive Vorbereitung auf das Studium von Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen**

Angaben auf einer Skala von 1=„sehr gut“ bis 5=„sehr schlecht“, Pos. 1+2, 3 und 4+5, in Prozent

subjektive Vorbereitung	entscheidender Abbruchgrund			
	Leistungsprobleme	praktische Tätigkeit	mangelnde Studienmotivation	persönliche Gründe
(sehr) gut	25	(38)	40	(31)
mittel	35	(32)	24	(24)
(sehr) schlecht	39	(30)	37	(45)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

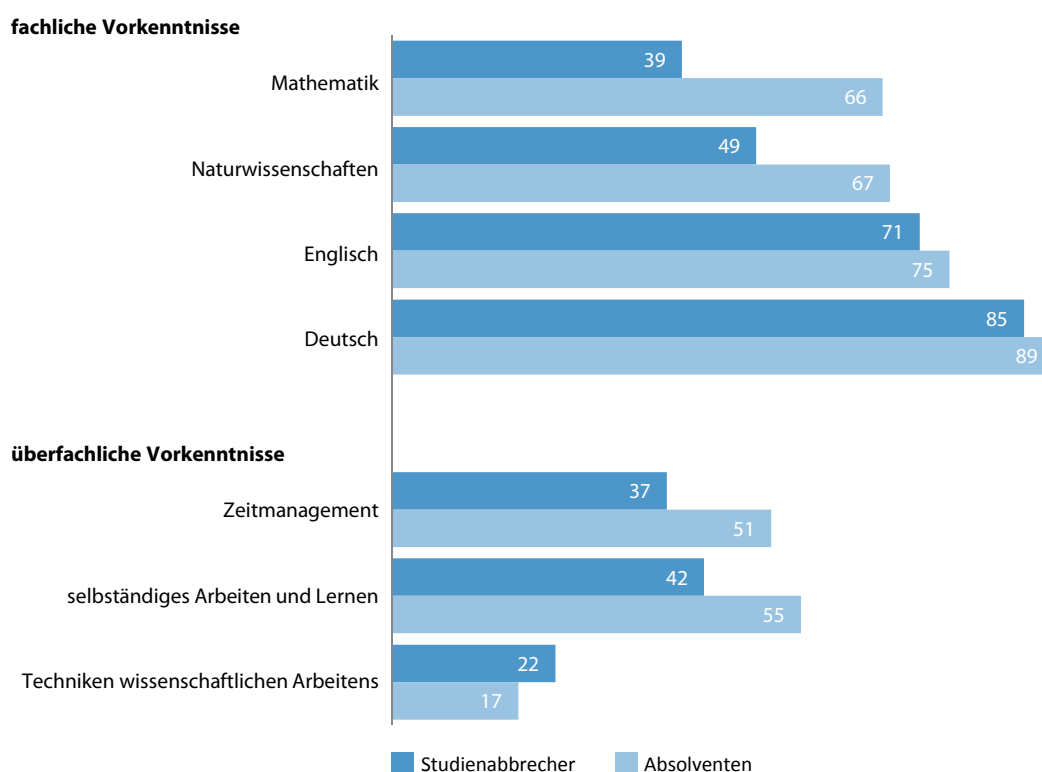
4.4.2 Fachliche und überfachliche Vorkenntnisse

Bei einer differenzierteren Analyse der Vorkenntnisse zeigen sich im Vergleich von Studienabbrechern und Absolventen zwei wesentliche Tendenzen: So erweisen sich die vorbereitenden Kenntnisse in Mathematik und Naturwissenschaften als jener Aspekt, bei dem es zu den größten Unterschieden zwischen den beiden Exmatrikuliertengruppen kommt. Studienabbrecher verweisen in dieser Hinsicht weitaus seltener als Absolventen auf einen guten Vorbereitungsstand⁸ (Abb. 4.34). Bei den überfachlichen Kenntnissen sind es die Fähigkeit im Zeitmanagement sowie in Bezug auf das selbständige Arbeiten und Lernen, bei denen sich die größten Differenzen ergeben. Wieder sind es die Studienabbrecher, denen diese Fähigkeiten in geringerem Maße bei Studieneintritt eigen sind. Durchaus kontraintuitiv beurteilen Studienabbrecher ihren Kenntnisstand in Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens besser als Absolventen. Dies kann entweder retrospektiven Beantwortungstendenzen oder der mangelnden Relevanz von vorhochschulischen Kenntnissen wissenschaftlicher Arbeitstechniken für den Studienerfolg geschuldet sein.

Abb. 4.34

Fachliche und überfachliche Vorkenntnisse von Studienabbrechern und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße ausreichend“ bis 5 = „überhaupt nicht ausreichend“, Pos. 1+2, in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Aufgrund des breiten Profils an zugrundeliegenden Studienfächern variieren die fachlichen Vorkenntnisse zwischen Studienabbrechern und Absolventen in Mathematik und den Naturwissenschaften in den Bachelorstudiengängen besonders stark. Die entsprechenden Studienfächer, die eine inhaltliche Nähe zu diesen Vorkenntnissen aufweisen, haben zu einem hohen Anteil den Ba-

⁸ Personen, die angaben die jeweiligen Kenntnisse im Rahmen des Studiums nicht benötigt zu haben, wurden im Folgenden von der Analyse ausgeschlossen.

cheloritel zum Abschluss (Abb. 4.35). Aber das Fächerspektrum mit dem Ziel Staatsexamen ist mathematisch/naturwissenschaftlich geprägt, so dass sich in den korrespondierenden Vorkenntnissen ebenfalls recht deutliche Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen konstatieren lassen. Vorkenntnisse in Englisch besitzen dagegen vorrangig in den Staatsexamensstudiengängen, wohinter sich auch Lehramts-Studiengänge verbergen können, eine vergleichsweise starke Bedeutung für den Studienerfolg. Für die Deutschkenntnisse fallen die Befunde zwar in beiden Abschlussarten zugunsten der Absolventen aus, jedoch belaufen sich die Differenzen hier auf lediglich vier bzw. sechs Prozentpunkte.

Bei den überfachlichen Vorkenntnissen sind in den Staatsexamensstudiengängen größere Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen in den Selbsteinschätzungen der eigenen Kenntnisse in den Techniken wissenschaftlichen Arbeitens zu konstatieren, die abermals zu Ungunsten der Absolventen ausfallen. Eine mögliche Schlussfolgerung, dass Personen, mit einer diesbezüglich positiven Einschätzung, stärker zum Studienabbruch neigen, kann durch bisherige theoretische und empirische Befunde nicht belegt werden. Vielmehr deuten die vorliegenden Ergebnisse nach Abschlussart⁹ daraufhin, dass das Vorhandensein entsprechender Kenntnisse für die Zielerreichung des Studienabschlusses möglicherweise nicht vonnöten war.

Abb. 4.35

Fachliche und überfachliche Vorkenntnisse von Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße ausreichend“ bis 5 = „überhaupt nicht ausreichend“, Pos. 1+2, in Prozent

Fachliche und überfachliche Vorkenntnisse	Bachelor		Staatsexamen	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
fachliche Vorkenntnisse				
Mathematik	36	64	(52)	70
Naturwissenschaften	48	69	(49)	59
Englisch	73	76	(65)	78
Deutsch	86	90	82	88
überfachliche Vorkenntnisse				
Zeitmanagement	35	50	41	54
selbständiges Arbeiten und Lernen	41	55	45	57
Techniken wissenschaftlichen Arbeitens	23	20	22	14

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Auch in der Differenzierung nach Hochschulart zeigen sich die bereits thematisierten Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen (Abb. 4.36). Die jeweiligen Fächerprofile der Hochschularten sowie die für den Studienerfolg entscheidende Relevanz einzelner Vorkenntnisse, bewirken auch hier hochschulartspezifische Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen. Vorkenntnisse in den Naturwissenschaften sind beispielsweise speziell an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften besonders relevant für den Studienerfolg. Bei den Studienabbrechern attestieren sich hier lediglich 37% ausreichende Kenntnisse, während bei den Absolventen

⁹ Ebenfalls sind mögliche retrospektive Verzerrungen denkbar, also die Tendenz der Studienabbrecher ihre Vorkenntnisse im Nachhinein aufzuwerten.

fast zwei Drittel über hinreichende Kenntnisse verfügen. Bei den überfachlichen Vorkenntnissen zeichnet sich ab, dass Kenntnisse im Zeitmanagement sowie hinsichtlich des selbständigen Arbeitens und Lernens an Universitäten eine vergleichsweise große Relevanz für den Studienerfolg besitzen. Von den Absolventen schreiben sich 53% ausreichende Kenntnisse im Zeitmanagement zu, jedoch nur 39% der Studienabbrecher. Im Falle des selbständigen Arbeitens und Lernen stehen 59% bei den Absolventen lediglich 44% bei den Studienabbrechern gegenüber. Die Befundlage für Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens fällt sowohl an Universitäten als auch an Hochschulen für angewandte Wissenschaften abermals kontraintuitiv aus.

Abb. 4.36

Fachliche und überfachliche Vorkenntnisse von Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße ausreichend“ bis 5 = „überhaupt nicht ausreichend“, Pos. 1+2, in Prozent

Fachliche und überfachliche Vorkenntnisse	Universität		Hochschule für angewandte Wissenschaften	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
fachliche Vorkenntnisse				
Mathematik	39	67	38	63
Naturwissenschaften	57	68	37	65
Englisch	71	76	72	72
Deutsch	87	91	81	84
überfachliche Vorkenntnisse				
Zeitmanagement	39	53	31	42
selbständiges Arbeiten und Lernen	44	59	38	43
Techniken wissenschaftlichen Arbeitens	19	17	27	20

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

In den bisherigen Ergebnissen wurde bereits deutlich, dass eine fächergruppenspezifische Betrachtung insbesondere für die Analyse des Zusammenhangs zwischen fachlichen Vorkenntnissen und dem Studienerfolg vielversprechend ist. Die eigenen fachlichen Vorkenntnisse in Mathematik und Naturwissenschaften werden besonders in den Fächergruppen von Absolventen besser als von den Studienabbrechern eingeschätzt, in denen eine inhaltliche Nähe zu diesen Kenntnissen vorliegt (Abb. 4.37). Es handelt sich dabei um die Fächergruppen Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften sowie Ingenieurwissenschaften. Die Befunde zu den Englisch- und Deutschvorkenntnissen zeigen dagegen keine solche eindeutige Tendenz.

Überfachliche Vorkenntnisse, vor allem im Zeitmanagement sowie dem selbständigen Arbeiten und Lernen, erweisen sich in den Sprach- und Kulturwissenschaften in besonderer Weise als wichtig für ein gelingendes Studium. Eine Ursache dafür dürfte sein, dass die hier zugehörigen Studienfächer in erster Linie an den Universitäten beheimatet sind. Offenerere Studienstrukturen können hier dazu führen, dass sich Vorkenntnisse im Zeitmanagement und dem selbständigen Arbeiten und Lernen tatsächlich im Sinne des Studienerfolges besonders bezahlt machen. In den übrigen Fächergruppen beurteilen die Absolventen ihre Vorkenntnisse zwar ebenfalls besser als die Studienabbrecher, jedoch ist dieses Urteil weniger stark mit dem Studienerfolg verknüpft als in den Sprach- und Kulturwissenschaften.

Abb. 4.37**Fachliche und überfachliche Vorkenntnisse von Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen**

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße ausreichend“ bis 5 = „überhaupt nicht ausreichend“, Pos. 1+2, in Prozent

Schulart	Sprach-/ Kulturwiss.		Wirtschafts-/ Sozialwiss.		Mathematik/ Naturwiss.		Ingenieurwiss.	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
fachliche Vorkenntnisse								
Mathematik	(52)	62	31	(71)	36	59	37	(68)
Naturwissenschaften	(57)	(69)	(38)	*	50	69	48	(69)
Englisch	74	74	(73)	(79)	67	69	73	(74)
Deutsch	83	89	92	(87)	85	(92)	77	(87)
überfachliche Vorkenntnisse								
Zeitmanagement	41	61	39	(49)	37	44	24	(30)
selbständiges Arbeiten und Lernen	52	69	39	(49)	40	50	35	(37)
Techniken wissenschaftlichen Arbeitens	17	22	15	(18)	26	14	27	(19)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

* aufgrund geringer Fallzahl keine Prozentanteile ausgewiesen

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Zwischen den Gründen des Studienabbruchs und dem Kenntnisstand vor Studienbeginn zeigt sich eine Reihe von Zusammenhängen. (Abb. 4.38 und 4.39). Ungenügende fachliche Vorkenntnisse korrespondieren erwartungsgemäß in erster Linie mit einem Studienabbruch aus Leistungsgründen. Dies zeigt sich besonders bei den selbsteingeschätzten Mathematikvorkenntnissen. Aber auch für naturwissenschaftliche Kenntnisse deutet sich dies an. Interessanterweise entfalten auch Defizite in überfachlichen Kenntnissen eine solche Wirkung. Auch hier scheinen fehlende Fähigkeiten im Zeitmanagement und im selbstständigen Lernen zu mangelnden Studienleistungen zu führen, welche in der Folge tatsächlich zum Studienabbruch führen. Die eigenen Vorkenntnisse im Zeitmanagement sowie im selbstständigen Arbeiten und Lernen werden auch von Studienabbrechern, die ihr Studium aus persönlichen Gründen verlassen haben, vergleichsweise schlecht eingeschätzt. Hier bestanden aufgrund der persönlichen Lebenssituation jedoch auch erhöhte Anforderungen an die eigenen Kompetenzen in beiden Bereich, denen nur schwer nachgekommen werden kann.

Abb. 4.38**Fachliche Vorkenntnisse von Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen**

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße ausreichend“ bis 5 = „überhaupt nicht ausreichend“, Pos. 1+2, in Prozent

fachlichen Vorkenntnisse	entscheidender Abbruchgrund			
	Leistungs- probleme	praktische Tätigkeit	mangelnde Studienmotivation	persönliche Gründe
Mathematik	29	(45)	(46)	(45)
Naturwissenschaften	40	*	(54)	(44)
Englisch	68	(66)	(73)	(78)
Deutsch	85	(80)	(87)	(83)

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Abb. 4.39

Überfachliche Vorkenntnisse von Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße ausreichend“ bis 5 = „überhaupt nicht ausreichend“, Pos. 1+2, in Prozent

überfachlichen Vorkenntnisse	entscheidender Abbruchgrund			
	Leistungsprobleme	praktische Tätigkeit	mangelnde Studienmotivation	persönliche Gründe
Zeitmanagement	28	(46)	46	(33)
selbständiges Arbeiten und Lernen	36	(54)	46	(39)
Techniken wissenschaftlichen Arbeitens	20	(30)	21	(27)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

4.5 Vorhochschulische Faktoren in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt

Im Folgenden soll nun geklärt werden, inwieweit sich die ehemaligen Studierenden von baden-württembergischen Hochschulen in Bezug auf vorhochschulische Merkmale von den Studienabbrechern und Absolventen im gesamten Bundesgebiet unterscheiden. Der Fokus liegt dabei auf fünf zentralen Faktoren, die für die Darstellung ausgewählt wurden: Bildungsherkunft, Schulart bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung, Besuch schulischer Leistungskurse, Schulleistungen in verschiedenen Studienfächern sowie Einschätzungen eigener fachlicher und überfachlicher Vorkenntnisse. Insgesamt sind für Studienabbrecher und Absolventen in Baden-Württemberg im Vergleich zur Situation im gesamten Bundesgebiet lediglich marginale Unterschiede zu konstatieren.

Die Absolventen von baden-württembergischen Hochschulen verfügen im Vergleich zum Bundesgebiet etwas häufiger über zwei Elternteile mit einem akademischen Bildungshintergrund (31% gegenüber 27%, Abb. 4.40). Dies sollte vor allem auf sozialstrukturelle Gründe zurückzuführen sein, welche im Einzelnen an dieser Stelle nicht geklärt werden können.

Abb. 4.40

Bildungsherkunft von Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt

Angaben in Prozent

Höchster Berufsabschluss der Eltern	Baden-Württemberg		Bundesdurchschnitt	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
keiner Akademiker	56	39	56	44
einer Akademiker	28	30	28	29
beide Akademiker	17	31	16	27

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Die Befunde zur Schulart bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung sind stark durch föderale Unterschiede im Schulsystem in Baden-Württemberg im Vergleich zur Situation im gesamten Bundesgebiet, welche einen Schnitt aus den Regelungen bezüglich schulischer Ausbildungswege aller Bundesländer repräsentiert, geprägt. Auch hier unterscheiden sich Studienabbrecher und

Absolventen in Baden-Württemberg nur unwesentlich von der bundesweiten Situation hinsichtlich schulischer Wege (Abb. 4.41). Es lassen sich lediglich Unterschiede in der Bedeutung einzelner Schularten erkennen.¹⁰ Fachoberschulen sind beispielsweise nicht Bestandteil des Schulsystems in Baden-Württemberg. Entsprechende Anteile für den Besuch dieser Schulform (6% bzw. 2%) kommen demnach über Personen zustande, die ihre Hochschulzugangsberechtigung nicht in Baden-Württemberg erworben haben und für eine Studienaufnahme regional mobil geworden sind. Die Anteile für den Besuch eines Gymnasiums sind in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt fast identisch (Baden-Württemberg: 63% (Studienabbrecher) gegenüber 79% (Absolventen), Bundesdurchschnitt: 61% (Studienabbrecher) gegenüber 78% (Absolventen)). Es gibt keine Hinweise darauf, dass der Besuch bestimmter Schularten in Baden-Württemberg stärker mit dem späteren Studienerfolg verknüpft ist, als dies für den Bundesdurchschnitt der Fall ist. In der Tendenz deutet sich für die Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe an, dass diese vergleichsweise häufiger zum Studienerfolg führen (Baden-Württemberg: 1% (Studienabbrecher) gegenüber 3% (Absolventen), Bundesdurchschnitt: 8% (Studienabbrecher) gegenüber 6% (Absolventen)).

Abb. 4.41
Schulart bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung von Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt
Angaben in Prozent

Schulart	Baden-Württemberg		Bundesdurchschnitt	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
Gymnasium	63	79	61	78
Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe	1	3	8	6
Abendgymnasium/Kolleg	9	5	5	3
Fachgymnasium	14	8	6	4
Berufsoberschule	6	3	6	3
Fachoberschule	6	2	11	4
auf einem anderen Weg	2	1	3	2

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Auch die Anteile für den Besuch bestimmter schulischer Leistungskurse repräsentieren vornehmlich Unterschiede in den schulischen Schwerpunkten zwischen Baden-Württemberg und dem Bundesdurchschnitt.¹¹ Weiterhin ist der Einfluss des Besuches bestimmter schulischer Leistungskurse für den späteren Studienerfolg eng an die Studienfachwahl und die Verwertung des erworbenen Wissens geknüpft. Diese Prozesse entziehen sich an dieser Stelle einem direkten Vergleich zwischen Baden-Württemberg und dem Bundesdurchschnitt. Insgesamt betrachtet ist der Besuch eines der drei Leistungskurse Mathematik, Deutsch oder Englisch bei einem Studium in Baden-Württemberg jeweils leicht mit dem Studienerfolg assoziiert, wohingegen im Bundesdurchschnitt von den Leistungskursen Mathematik und Deutsch eine jeweils gegenläufige Tendenz besteht (Abb. 4.42).

¹⁰ Ein Großteil der Studienabbrecher und Absolventen in Baden-Württemberg hat die Hochschulzugangsberechtigung bereits im Bundesland erworben (78%, ohne Darstellung im vorliegenden Bericht). Dementsprechend stark ist die Situation bezüglich vorhochschulischer Faktoren der ehemaligen Studierenden an baden-württembergischen Hochschulen durch Spezifika des hiesigen Schulsystems geprägt.

¹¹ siehe obige Fußnote

Abb. 4.42

Schulische Leistungskurse von Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt

Angaben in Prozent

gewählte Leistungskurse	Baden-Württemberg		Bundesdurchschnitt	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
Mathematik	34	38	33	30
Deutsch	30	31	37	36
Englisch	35	36	33	41

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Hinsichtlich schulischer Leistungen in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch fällt auf, dass die Absolventen von baden-württembergischen Hochschulen insbesondere bessere Deutschleistungen erzielen als die Absolventen im Bundesdurchschnitt (Abb. 4.43). Weiterhin ist der Studienerfolg in Baden-Württemberg stärker als im Bundesdurchschnitt an eben jene Leistungen im Schulfach Deutsch gebunden. In Baden-Württemberg weisen 67% der Absolventen sehr gute bzw. gute Deutschleistungen auf, jedoch lediglich 49% der Studienabbrecher. Im Bundesdurchschnitt fallen die Unterschiede in den Anteilen mit (sehr) guten Schulleistungen im Fach Deutsch mit 55% bei den Absolventen und 52% bei den Studienabbrechern dagegen gering aus. Hinsichtlich der Leistungen in den anderen Schulfächern bestehen zwischen Baden-Württemberg und dem Bundesdurchschnitt, auch in Bezug auf die Wirkung auf den Studienerfolg, keine wesentlichen Differenzen.

Abb. 4.43

Schulische Mathematik-, Deutsch- und Englisch-Leistungen von Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt

Angaben auf einer Notenskala von 1 = „sehr gut“ bis 6 = „ungenügend“, Pos. 1+2, in Prozent

Schulleistungen	Baden-Württemberg		Bundesdurchschnitt	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
(sehr) gute Leistungen in Mathematik	41	60	40	55
(sehr) gute Leistungen in Deutsch	49	67	52	55
(sehr) gute Leistungen in Englisch	52	61	49	61

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Ähnliches gilt für die Einschätzungen der ehemaligen Studierenden hinsichtlich ihrer Vorkenntnisse im fachlichen und überfachlichen Bereich (Abb. 4.44). In der Tendenz scheinen positive Selbsteinschätzungen für den Studienerfolg an baden-württembergischen Hochschulen etwas bedeutsamer zu sein als dies an bundesdeutschen Hochschulen insgesamt der Fall ist. So schätzen beispielsweise 66% der Absolventen in Baden-Württemberg ihre Mathematikkenntnisse als (in hohem Maße) ausreichend ein, während im Bundesdurchschnitt 61% der Absolventen zu dieser Einschätzung kommen. Selbstverständlich gehen auch diese Befunde auf Prozesse der Studienfachwahl zurück, welche die konkrete Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten sowie die Anwendungsmöglichkeiten erworbenen Wissens bestimmt und damit die Einschätzung, ob die eigenen Vorkenntnisse ausreichend waren, formt.

Abb. 4.44**Fachliche und überfachliche Vorkenntnisse von Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt**

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße ausreichend“ bis 5 = „überhaupt nicht ausreichend“, Pos. 1+2, in Prozent

Fachliche und überfachliche Vorkenntnisse	Baden-Württemberg		Bundesdurchschnitt	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
fachliche Vorkenntnisse				
Mathematik	39	66	39	61
Naturwissenschaften	49	67	48	63
Englisch	71	75	69	70
Deutsch	85	89	85	88
überfachliche Vorkenntnisse				
Zeitmanagement	37	51	37	48
selbständiges Arbeiten und Lernen	42	55	41	52
Techniken wissenschaftlichen Arbeitens	22	17	23	19

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Wie sich zeigt, liegen anhand der Differenzierung zwischen baden-württembergischen Studienabbrechern und Absolventen und den ehemaligen Studierenden im Bundesdurchschnitt nur wenige Unterschiede vor. Insgesamt deutet nichts darauf hin, dass dem Studienerfolg in Baden-Württemberg andere vorhochschulische Faktoren zugrunde liegen als im Bundesdurchschnitt. Gerade jedoch für die Analyse vorhochschulischer Merkmale scheint die Differenzierung zwischen Studienabbrechern und Absolventen baden-württembergischer Hochschulen und denjenigen von Hochschulen im gesamten Bundesgebiet recht wenig Erkenntnis zu generieren. Entscheidender für eine solche Untersuchung ist die Frage, ob die vorhochschulische Bildungslaufbahn tatsächlich in Baden-Württemberg absolviert wurde und sich entsprechende vorhochschulische Faktoren somit tatsächlich auf die dortige Situation sowie ihren Einfluss auf den Studienerfolg beziehen. Es schließt sich daher eine weitere Differenzierung danach an, ob die Hochschulzugangsberechtigung in Baden-Württemberg oder den restlichen Bundesländern erworben wurde.

Abbildung 4.45 führt die bereits in diesem Kapitel behandelten vorhochschulischen Faktoren in der Differenzierung nach Bundesland des HZB-Erwerbs und zusätzlich nach Studienabbrechern und Absolventen auf. Hinsichtlich der Bildungsherkunft zeigen sich Unterschiede zwischen Baden-Württemberg und den restlichen Bundesländern. Studienabbrecher und Absolventen mit baden-württembergischer HZB verfügen seltener über akademisch ausgebildete Eltern als es für Personen mit einer HZB eines anderen Bundeslandes der Fall ist. Dies liegt nahe, da vor allem Studieninteressierte mit beruflich hochqualifizierten Eltern für das Studium regional mobil werden. Weiterhin ist Studienerfolg an baden-württembergischen Hochschulen weniger von Aspekten der Bildungsherkunft geprägt, wenn bereits die Hochschulzugangsberechtigung dort erworben wurde. Personen, die für das Studium also in Baden-Württemberg verbleiben, können ihre vorhandenen Netzwerke und familiären Strukturen besser zur Orientierung vor dem bzw. im Studium nutzen, als es für andere Studieninteressierte und Studierende der Fall ist.

Abb. 4.45

Ausgewählte vorhochschulische Merkmale von Studienabbrechern und Absolventen nach Land des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung

Angaben in Prozent, außer Note bei HZB-Erwerb: gerundetes arithmetisches Mittel

	Baden-Württemberg		restliche Bundesländer	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
Bildungsherkunft				
kein Elternteil Akademiker	56	44	54	27
ein Elternteil Akademiker	29	29	25	33
zwei Elternteile Akademiker	16	27	22	40
vorhochschulische Bildungswege				
HZB an Gymnasium oder Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe	63	78	76	93
Leistungskurs Mathematik besucht	36	37	(25)	42
Leistungskurs Deutsch besucht	29	30	(35)	34
Leistungskurs Englisch besucht	35	31	(36)	48
abgeschlossene Berufsausbildung	19	15	19	16
Schulleistungen				
Note bei HZB-Erwerb	2,6	2,2	2,4	2,0
(sehr) gute Mathematikleistungen	38	58	41	66
(sehr) gute Deutschleistungen	47	63	62	78
(sehr) gute Englischleistungen	50	58	60	71
subjektive Leistungseinschätzung				
(sehr) gute subjektive Studienvorbereitung	35	50	41	59
ausreichende Vorkenntnisse Mathematik	39	67	(40)	63
ausreichende Vorkenntnisse Naturwissenschaften	49	67	(54)	65
ausreichende Vorkenntnisse Englisch	73	76	(67)	76
ausreichende Vorkenntnisse Deutsch	85	88	(90)	93
ausreichende Vorkenntnisse Zeitmanagement	36	50	41	52
ausreichende Vorkenntnisse selbständiges Arbeiten und Lernen	41	53	49	60
ausreichende Vorkenntnisse Techniken wissenschaftlichen Arbeitens	22	16	23	18

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Mit den vergleichsweise geringen Anteilen von Personen mit akademisch gebildeten Eltern gehen auch Unterschiede im Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung einher. Studienabbrecher und Absolventen mit baden-württembergischer HZB haben diese deutlich seltener gymnasial erworben als Personen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung außerhalb Baden-Württembergs erwarben. Zudem wurden bei Exmatrikulierten mit Schulbesuch in Baden-Württemberg die Leistungskurse Mathematik, Deutsch und Englisch seltener (Ausnahme Mathematik bei Studienabbrechern) absolviert. Dies ergibt sich aus dem vorherigen Befund, dass in Baden-Württemberg die Hochschul-

zugangsberechtigung im Vergleich seltener an einem Gymnasium erworben wird. Es sind jedoch gerade die Gymnasien, an denen in der Oberstufe in solchen Leistungskursen unterrichtet wird.¹²

Bezüglich des vorhochschulischen Leistungsniveaus bestehen insgesamt starke Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen mit baden-württembergischer HZB und denjenigen, die ihre HZB nicht in Baden-Württemberg erlangt haben. So liegen die erreichten Durchschnittsnoten bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung in Baden-Württemberg sowohl für Studienabbrecher als auch für Absolventen jeweils leicht über den Noten im Bundesdurchschnitt. Die Befunde für die erzielten Leistungen in den schulischen Einzelfächern Mathematik, Deutsch und Englisch unterstreichen dies. Für die Ergebnisse zum Beginn eines Studiums in Baden-Württemberg mit einer Hochschulzugangsberechtigung, die nicht dort erworben wurde, muss also ergänzt werden, dass sich vor allem leistungsstarke Schulabgänger bei der Wahl des Hochschulortes überregional entscheiden. Baden-Württemberg ist dabei für leistungsstarke Schulabgänger ein attraktiver Standort für die Wahl des Hochschulortes.

Auch anhand der subjektiven Studienvorbereitung zeigen sich ähnliche Unterschiede nach Bundesland des HZB-Erwerbs, die auf die besprochenen Mechanismen nachschulischer Mobilität bzw. Immobilität zurückzuführen sind. So fühlen sich die Personen mit einer anderen als der baden-württembergischen Hochschulzugangsberechtigung vergleichsweise besser auf das Studium vorbereitet und besitzen, nach ihrer Selbsteinschätzung, zu höheren Anteilen ausreichende Vorkenntnisse im Zeitmanagement sowie im selbständigen Arbeiten und Lernen. Hinsichtlich der fachlichen Vorkenntnisse Mathematik, Naturwissenschaften, Englisch und Deutsch bestehen allerdings nur geringe Unterschiede.

4.6 Zusammenfassende Analyse vorhochschulischer Einflussfaktoren

Mittels eines logistischen Regressionsmodells¹³ soll nun geklärt werden, welchen Einfluss die bislang deskriptiv dargestellten Faktoren unter Kontrolle anderer relevanter Einflussgrößen auf den Studienabbruch besitzen (Abb. 4.46). Die verschiedenen Faktoren werden dabei blockweise entsprechend der hier behandelten inhaltlichen Schwerpunkte eingeführt. Zunächst werden neben soziodemografischen Basisvariablen Aspekte der Bildungsherkunft behandelt (vgl. Kap. 4.1). Es schließen sich die schulischen Bildungswege (vgl. Kap. 4.2) sowie das schulische Leistungsniveau (vgl. Kap. 4.3) an. Abschließend folgen die subjektiven Urteile der Befragten hinsichtlich ihrer Studienvorbereitung (vgl. Kap. 4.4).

Modell 1 enthält neben den nicht explizit aufgeführten Kontrollgrößen Hochschulart, Abschlussart und Fächergruppe zunächst nur die soziodemografischen Basisvariablen Geschlecht und Alter sowie die Bildungsherkunft. Über alle Modelle (Modelle 1-4) hinweg zeigt sich, dass Männer wahrscheinlicher ihr Studium abbrechen als Frauen. Dieser Effekt lässt sich durch das Einführen weiterer Variablen in den Modell 3 und Modell 4 zwar leicht auf acht Prozentpunkte im abschließenden Modell 4 senken, bleibt aber hochsignifikant. Ähnlich stabil ist der Effekt des Alters.

12 Die Möglichkeiten der Wahl der Schulform, des Abschlusses sowie bestimmter schulischer Schwerpunkte sind durch die föderale Organisation des Schulsystems mit entsprechenden länderspezifischen Besonderheiten in dessen Gestaltung bestimmt (vgl. Schneider & Franke, 2014).

13 Eine Regressionsanalyse allgemein modelliert die Beziehung zwischen einer abhängigen Variable sowie einer oder mehreren unabhängigen Variablen. Ziel ist es, die abhängige Variable bestmöglich durch die unabhängigen Variablen vorherzusagen und dabei den Einfluss jeder unabhängigen auf die abhängige Variable zu schätzen. Die simultane Schätzung der Einflussstärke mehrerer unabhängiger Variablen ermöglicht somit das Aufzeigen von direkten Effekten sowie von indirekten Effekten, sprich Effekte durch Wechselbeziehungen der unabhängigen Variablen untereinander. Vorliegend wird ein Regressionsmodell mit average marginal effects (AME) geschätzt. Die angegebenen Koeffizienten sind als prozentuale Veränderungen der Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs einer Gruppe im Vergleich zu einer Referenzkategorie zu interpretieren.

Abb. 4.46

Logistisches Regressionsmodell zur Vorhersage des Studienabbruchs (abhängige Variable) durch vorhochschulische Faktoren, average marginal effects (AME)¹

Erklärende Variablen	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Geschlecht Mann, Ref. Frau	0.11 ***	0.11 ***	0.09 **	0.08 **
Alter	-0.04 ***	-0.05 ***	-0.04 ***	-0.04 ***
Bildungsherkunft				
ein Elternteil Akademiker, Ref. keiner Akademiker	-0.09 *	-0.06	-0.06	-0.06
zwei Elternteile Akademiker, Ref. keiner Akademiker	-0.22 ***	-0.18 ***	-0.13 ***	-0.13 ***
vorhochschulische Bildungswege				
allgemeinbildende gymnasiale HZB, Ref. keine gymnasiale HZB		-0.11 **	-0.12 **	-0.11 **
HZB in Baden-Württemberg erworben		0.08 *	0.04	0.04
Leistungskurs Mathematik besucht		-0.04	0.01	0.02
Leistungskurs Deutsch besucht		0.06	0.04	0.04
Leistungskurs Englisch besucht		0.04	0.03	0.03
abgeschlossene Berufsausbildung		0.13 **	0.08	0.04
Schulleistungen				
Note bei HZB-Erwerb			0.03 ***	0.02 ***
(sehr) gute Mathematikleistungen			-0.01	0.00
(sehr) gute Deutschleistungen			0.06	0.05
(sehr) gute Englischleistungen			0.11 ***	0.11 **
subjektive Leistungseinschätzung				
(sehr) gute subjektive Studienvorbereitung, Ref. mittlere bis schlechte Studienvorbereitung				-0.05
schlechte Vorkenntnisse Mathematik, Ref. Kenntnisse nicht benötigt				0.07
gute Vorkenntnisse Mathematik, Ref. Kenntnisse nicht benötigt				-0.05
schlechte Vorkenntnisse Naturwissenschaften, Ref. Kenntnisse nicht benötigt				0.06
gute Vorkenntnisse Naturwissenschaften, Ref. Kenntnisse nicht benötigt				0.02
schlechte Vorkenntnisse Englisch, Ref. Kenntnisse nicht benötigt				-0.03
gute Vorkenntnisse Englisch, Ref. Kenntnisse nicht benötigt				-0.06
schlechte Vorkenntnisse Deutsch, Ref. Kenntnisse nicht benötigt				-0.09
gute Vorkenntnisse Deutsch, Ref. Kenntnisse nicht benötigt				-0.03
ausreichende Vorkenntnisse Zeitmanagement, Ref. mittelmäßige bis nicht ausreichende Kenntnisse				-0.06
ausreichende Vorkenntnisse selbständiges Arbeiten und Lernen, Ref. mittelmäßige bis nicht ausreichende Kenntnisse				-0.03
ausreichende Vorkenntnisse Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, Ref. mittelmäßige bis nicht ausreichende Kenntnisse				0.13 ***
Pseudo-R² (McFadden)	0.14	0.16	0.25	0.28
Fallzahl	973	973	973	973

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

* p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

1) Modell kontrolliert für Hochschulart, Abschlussart und Fächergruppen

Mit zunehmendem Alter sinkt jedoch die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs. Hinsichtlich der Bildungsherkunft zeigt sich, dass ein Studienabbruch deutlich unwahrscheinlicher wird, wenn mindestens ein Elternteil über eine akademische Ausbildung verfügt. Besonders stark und zudem hochsignifikant ist der Effekt jedoch dann, wenn beide Elternteile akademisch ausgebildet sind. Die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs sinkt dann um 22 Prozentpunkte im Vergleich zu Personen ohne Eltern mit einem akademischen Hintergrund.

In Modell 2 werden nun zusätzlich Faktoren des vorhochschulischen Bildungsweges berücksichtigt. Der deskriptive Befund aus Kapitel 4.2 hinsichtlich der Art der Hochschulzugangsberechtigung kann bestätigt werden. Mit dem Erwerb des Abiturs am allgemeinbildenden Gymnasium geht ein im Vergleich mit anderen Zugangsberechtigungen geringeres Risiko eines Studienabbruchs einher. Der Erwerb der HZB in Baden-Württemberg sowie das Absolvieren einer Berufsausbildung vor dem Studieneintritt erhöhen zunächst einmal, allerdings noch ohne Kontrolle auf schulische Leistungsindikatoren, die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs. Die Effekte der Bildungsherkunft werden durch die Berücksichtigung der vorhochschulischen Bildungswege etwas verringert. Das heißt, dass die Wahl der Schulart sowie schulischer Leistungskurse lediglich einen Teil des ungleichen Risikos eines Studienabbruchs auffangen können. Durch die Kontrolle dieser Faktoren besitzt das Vorhandensein eines Elternteils mit einem akademischen Bildungshintergrund für die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs allerdings keine statistische Signifikanz mehr. Mit einem „vollakademischen“ Elternhaus geht jedoch immer noch eine erhöhte Abbruchwahrscheinlichkeit einher, welche weiterhin hochsignifikant bleibt. Das bedeutet: Auch unter Kontrolle der vorhochschulischen Bildungswege, also unabhängig von der konkret besuchten Schule mindert eine bei beiden Elternteilen vorhandene akademische Bildung die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs. Der leichte Rückgang der Effektstärke verweist darauf, dass mit den Bildungsabschlüssen der Eltern auch die vorhochschulischen Wege variieren und somit ein Teil des Effektes der Bildungsherkunft über die besuchte Schulart erklärt werden kann.

Modell 3 analysiert den Zusammenhang zwischen dem vorhochschulischen Leistungsniveau und der Entscheidung zum Studienabbruch, unter Kontrolle bereits im Modell enthaltener Variablen. Die Berücksichtigung der Leistungsindikatoren trägt einen großen Teil zur Erklärung des Studienabbruchs bei und verbessert die Güte des Regressionsmodells, gemessen an dem Anteil an aufgeklärter Varianz, deutlich. Dabei gilt: Je schlechter die schulischen Noten ausfallen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs. Der Befund zu den schulischen Englischleistungen fällt kontraintuitiv aus. Sehr gute und gute Leistungen in Englisch vor dem Studieneintritt erhöhen die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs signifikant. Bisherige empirische Ergebnisse gehen hier von einer entgegengesetzten Wirkung schulischer Einzelleistungen aus, wodurch sich der vorliegende Befund an dieser Stelle einer konkreten Interpretation entzieht und einer tiefergehenden Analyse bedarf. Durch die Berücksichtigung von Leistungsaspekten wird der Effekt eines „vollakademischen“ Elternhauses erneut leicht gemindert, bleibt jedoch hochsignifikant. Auch bei gleichen Schulleistungen haben demnach Studierende mit einem „vollakademischen“ Elternhaus eine geringere Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs im Vergleich zu Studierenden ohne akademisch ausgebildete Eltern. Ebenso bleibt die höhere Abbruchwahrscheinlichkeit, die mit dem Besuch einer Schulform jenseits des allgemeinbildenden Gymnasiums verbunden ist, bestehen. Ob jedoch die Hochschulzugangsberechtigung in Baden-Württemberg erworben wurde, erweist sich bei Kontrolle von Schulleistungen nicht mehr als statistisch relevant für den Studienabbruch. Dies deutete sich bereits durch die deskriptiven Befunde, dass sich besonders leistungsstarke Schulabgänger sich bei der Studienwahl überregional und über Bundesländergrenzen hinweg orientieren, an. Bei gleicher Schulleistung wird die regionale Herkunft

somit irrelevant für den Studienabbruch. Über die Kontrolle der Schulleistungen wird es für den Abbruch des Studiums ebenfalls unerheblich, ob vor Studienaufnahme eine Berufsausbildung abgeschlossen wurde.

Die in Modell 4 untersuchten subjektiven Faktoren der Studienvorbereitung tragen insgesamt wenig zur Erklärung des Studienabbruchs bei und bleiben fast ausnahmslos ohne Wirkung auf die Abbruchwahrscheinlichkeit. Auch die übrigen, bereits im Modell enthaltenen Variablen werden über die Variablen der Selbsteinschätzung eigener Vorbereitung und Kenntnisse nur marginal beeinflusst. Das heißt: Das Fehlen akademisch ausgebildeter Eltern, der nicht-gymnasiale Weg zur Hochschulzugangsberechtigung sowie vergleichsweise schlechte Schulleistungen können hinsichtlich ihrer Wirkung auf Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs nicht über positive Einschätzungen eigener Kenntnisse und Fähigkeiten ausgeglichen werden. Von den Vorkenntnissen selbst geht lediglich von den Techniken wissenschaftlichen Arbeitens ein signifikanter Effekt auf den Studienabbruch aus. Auch hier besteht jedoch der kontraintuitive Befund, dass gerade als ausreichend eingeschätzte Kenntnisse mit einer höheren Abbruchwahrscheinlichkeit verbunden sind. Auch dieser Befund ist durch den gegenwärtigen theoretischen und empirischen Forschungsstand zum Studienabbruch wenig fundiert und in weiterführenden Analysen tiefergehend untersucht werden.

Insgesamt können mit dem signifikanten Einfluss von Bildungsherkunft, der Art der erworbenen Hochschulzugangsberechtigung sowie der Schulleistungen auf den Studienabbruch auch für die Situation in Baden-Württemberg wichtige bildungssoziologische Befunde bestätigt werden. Das deutsche Bildungssystem ist generell gekennzeichnet durch frühe und vom Elternhaus abhängige Bildungsentscheidungen, welche sich in Bezug auf den weiteren Bildungsweg nachteilig auswirken können. Dies gilt ebenso für vorhochschulische Prozesse in Baden-Württemberg. Neu ist an dieser Stelle jedoch, dass das für den Studienabbruch bzw. Studienerfolg entscheidende herkunftsspezifische Kriterium darüber repräsentiert wird, ob beide Eltern einen akademischen Abschluss innehaben. Hier könnte sich eine neue herkunftsspezifische Trennlinie für den Studienabbruch andeuten, wobei davon auszugehen ist, dass diese für das gesamte Bundesgebiet gilt und nicht auf die baden-württembergische Situation begrenzt ist. Über die besuchte Schulart kann auch in Baden-Württemberg nur ein Teil des Unterschieds zwischen Bildungsherkunftsgruppen ausgeglichen werden. Das bedeutet, dass auch bei gleicher Hochschulzugangsberechtigung diejenigen Studierenden eine höhere Abbruchwahrscheinlichkeit besitzen, deren Eltern beide nicht akademisch ausgebildet sind. Und auch für den umgekehrten Fall gilt: Selbst bei gleicher Bildungsherkunft haben Studierende ohne allgemeinbildende gymnasiale HZB einen Nachteil hinsichtlich ihrer Erfolgswahrscheinlichkeit im Studium. Des Weiteren hängt die Frage von Studienabbruch und Studienerfolg auch in Baden-Württemberg stark vom schulisch nachgewiesenen Leistungsvermögen der Studierenden ab. Mit den kontraintuitiven Ergebnissen zu den Englischleistungen sowie den Kenntnissen in den Techniken wissenschaftlichen Arbeitens finden zwei Effekte der vorliegenden Analyse in der einschlägigen Literatur zum Studienabbruch noch keine Entsprechung und sollten auf ihre Validität hin genauer geprüft werden.

Alle nachgewiesenen Effekte, die beiden erwähnten kontraintuitiven Befunde ausdrücklich inbegriffen, stellen kein ausschließlich auf Baden-Württemberg zutreffendes Ergebnis dar. Vielmehr deuten sich die hier aufgezeigten Einflussfaktoren in ähnlicher Art und Weise auch für die Situation im gesamten Bundesgebiet an.

5 Studienentscheidung

5.1 Motive der Studienfachwahl

Eine fundierte und souveräne Studienfachwahl ist eine wichtige Voraussetzung für ein gelingendes Studium. Um das individuell passende Studienfach zu finden, ist es für Studienberechtigte un-
abdinglich, dass sie einerseits ihre persönliche Eignung und ihr Interesse für die fachspezifischen
Studieninhalte überprüfen und sich andererseits mit den Studienbedingungen an der Hochschule
und den Leistungsanforderungen im Studiengang ausführlich auseinandersetzen. Die Motive,
die der Wahl des Studienfachs zugrunde liegen, sind dabei vielfältig und komplex. Sie spiegeln
nicht nur die Stärke der Fachidentifikation wider, sondern auch die Erwartungen, die mit der Wahl
des jeweiligen Studienfaches verbunden sind. Die in der vorliegenden Untersuchung ermittelten
Gründe für die Wahl des Studienfachs lassen sich im Wesentlichen zu vier konsistenten Motivgrup-
pen zusammenfassen, deren Bildung auf Basis einer Faktorenanalyse erfolgt¹:

- ▶ intrinsische Motive
- ▶ extrinsische Motive
- ▶ soziale Motive
- ▶ Rat von Anderen.

Intrinsisch motivierte Exmatrikulierte verfügen über ein hohes Fachinteresse. Sie nehmen ein Stu-
dium auf, das ihren Begabungen und Neigungen entspricht und sehen im gewählten Studien-
fach eine Möglichkeit, sich persönlich zu entfalten. Demgegenüber stehen extrinsisch motivier-
te Exmatrikulierte, deren Studienfachwahl vordergründig durch äußere Faktoren bestimmt ist,
beispielsweise durch antizipierte Arbeitsmarktchancen und Karrieremöglichkeiten. Hinter einer
sozialen Motivik der Studienfachwahl steht hingegen der Wunsch, durch das gewählte Studien-
fach, später einen Beruf ergreifen zu können, bei dem soziale Aspekte im Vordergrund stehen, wie
zum Beispiel anderen Menschen zu helfen. Exmatrikulierte, die bei der Studienfachwahl dem Rat
Anderer folgen, orientieren sich bei ihrer Entscheidung in erster Linie an Ratschlägen von Eltern,
Verwandten oder Bekannten oder folgen den Empfehlungen von Studien- und Berufsberatern.

Baden-württembergische Studienabbrecher und Absolventen unterscheiden sich zum Teil
deutlich in den Motiven ihrer Studienfachwahl. Dabei spielen an den Hochschulen Baden-Würt-
tembergs für Studienabbrecher insgesamt intrinsische und soziale Motive eine geringere Rolle als
für Absolventen, während extrinsische Motive deutlich wichtiger sind (Abb. 5.1)². Zudem folgen
Studienabbrecher bei der Studienfachwahl tendenziell häufiger dem Rat Anderer als Absolventen.

-
- 1 Die durch die Faktorenanalyse gebildeten Gruppen erweisen sich dabei von hoher Konstanz, sie finden sich in dieser bzw. ähnlicher Form auch bereits in den bundesweiten Untersuchungen der Exmatrikulierten des Jahres 2000, 2008 und 2016 sowie in den DZHW-Studienanfängeruntersuchungen. In Abbildung A5 im Anhang sind die Ergebnisse der Faktorenanalyse detailliert dargestellt.
 - 2 Die Berechnung der Anteile zu den Motivgruppen der Studienfachwahl erfolgt auf Grundlage der Faktorenanalyse. Die einzelnen Motive der Studienwahl werden unter Berücksichtigung ihrer Faktorladungen zu den vier oben dargelegten Indizes bzw. Motivgruppen zusammengefasst. Für die Indizes können wie für die Einzelindikatoren der Studienfachwahl Anteile ausgewiesen werden. Durch Berücksichtigung der Faktorladungen ergeben sich für die Motivgruppen z. T. höhere oder niedrigere Anteile als für die einzelnen jeweils zugehörigen Gründe der Studienfachwahl. Dies zeigt sich z. B. in Bezug auf die Motivgruppe „Rat von anderen“. Hier belaufen sich die Anteile für die Motivgruppe bei Studienabbrechern auf 13% und bei Absolventen auf 9%. Die Anteile der dieser Motivgruppe zugehörigen Einzelmotive („Ratschläge von Eltern/Verwandten“, „Ratschläge von Freunden/Bekanntem“, „Empfehlungen von Studien- oder Berufsberatern“) fallen jedoch höher aus.

Für beide Exmatrikuliertengruppen gilt jedoch zunächst, dass intrinsischen Motiven jeweils die größte Bedeutung zukommt. So treffen 82% der Absolventen an Hochschulen in Baden-Württemberg ihre Studienwahl intrinsisch motiviert, bei den Studienabbrechern liegt der entsprechende Anteil bei 73%. Diese Diskrepanz zwischen Studienabbrechern und Absolventen zeigt sich in Bezug auf die meisten Motive, die der intrinsischen Gruppe angehören. Während 91% der Absolventen als wichtigen Grund für den gewählten Studiengang ihr starkes Fachinteresse anführen, sind dies unter den Studienabbrechern mit 85% anteilig weniger. Auch die persönlichen Begabungen (74% vs. 68%) sowie der Wunsch nach persönlicher Entfaltung (65% vs. 62%) werden von den Absolventen häufiger als von den ohne Abschluss Exmatrikulierten als Gründe für ihre Studienfachwahl benannt. Diesen Befunden entsprechend begründen baden-württembergische Studienabbrecher ihre Studienwahl deutlich häufiger als Absolventen damit, dass sie keine bessere Idee hatten (25% vs. 16%) oder keine Zulassung für ihr Wunschfach erhalten haben (19% vs. 6%).³ Dies ist darauf zurückzuführen, dass Studienabbrecher bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung im

Abb. 5.1

Motive der Studienfachwahl bei Studienabbrechern und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1=„sehr wichtig“ bis 5=„unwichtig“, Pos. 1+2, 3 und 4+5, in Prozent

Studienwahlmotive	wichtig		teils/teils		unwichtig	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
intrinsische Motive	73	82	22	16	5	2
persönliche Begabung	68	74	23	17	9	9
Wunsch nach persönlicher Entfaltung	62	65	21	21	17	14
wissenschaftliches Interesse	53	50	21	24	26	26
Fachinteresse	85	91	10	6	5	3
fester Berufswunsch	38	38	26	20	36	42
keine bessere Idee	25	16	17	16	58	68
keine Zulassung für das Wunschfach	19	6	9	5	72	89
extrinsische Motive	50	34	24	27	26	39
gute Arbeitsmarktchancen	58	44	18	20	24	36
Aussicht auf ein hohes Einkommen	51	34	22	24	27	42
Streben nach einem angesehenen Beruf	45	34	20	21	35	45
soziale Motive	37	47	15	12	48	41
anderen Menschen helfen	32	41	24	17	44	42
beruflich viel Umgang mit Menschen haben	37	46	25	23	38	31
Rat von anderen	13	9	22	23	65	68
Ratschläge von Eltern/Verwandten	20	19	22	22	58	59
Ratschläge von Freunden/Bekanntem	17	16	24	24	59	60
Empfehlungen von Studien- oder Berufsberatern	15	10	19	14	66	76

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

³ Die Motive „keine bessere Idee“ und „keine Zulassung für das Wunschfach“ gehören ebenfalls zur intrinsischen Motivgruppe, allerdings weisen sie in der Faktoranalyse eine negative Ladung auf. Beide Aspekte bzw. Variablen korrelieren negativ, also in umgekehrter Richtung, mit dem Faktor „intrinsische Motive“. Das bedeutet, Exmatrikulierte, deren Studienfachwahl intrinsisch motiviert ist, geben seltener an, dass sie ihr Studium beginnen, weil sie keine bessere Idee haben oder, weil sie keine Zulassung für das Wunschfach erhalten.

Durchschnitt schlechtere Leistungen erzielen. Dadurch erhalten sie in Studienfächern, die durch einen Numerus Clausus beschränkt sind, häufiger keine Zulassung (siehe Kap. 4.2.2 und Kap. 5.2).

Im Gegensatz dazu spielen extrinsische Motive bei der Entscheidung für einen Studiengang bei Studienabbrechern eine deutlich größere Rolle als bei Absolventen. Während die Hälfte der Studienabbrecher in Baden-Württemberg die Studienfachwahl mit extrinsischen Motiven begründet, liegt der entsprechende Anteil bei den Absolventen nur bei 34%. Die guten Arbeitsmarktchancen, die Aussicht auf ein hohes Einkommen nach einem erfolgreichen Abschluss des Studiums und das Streben nach einem angesehenen Beruf werden von Studienabbrechern mit Abstand häufiger zur Begründung ihrer Studienwahl herangezogen als von Absolventen. So entscheiden sich 58% der Studienabbrecher aufgrund der günstigen Berufsaussichten, 51% wegen guter Verdienstmöglichkeiten und 45% aufgrund des antizipierten beruflichen Renommées für ihr Studienfach. Diese Werte fallen zwischen 11 und 24 Prozentpunkte höher aus als die vergleichbaren Anteile der Absolventen.

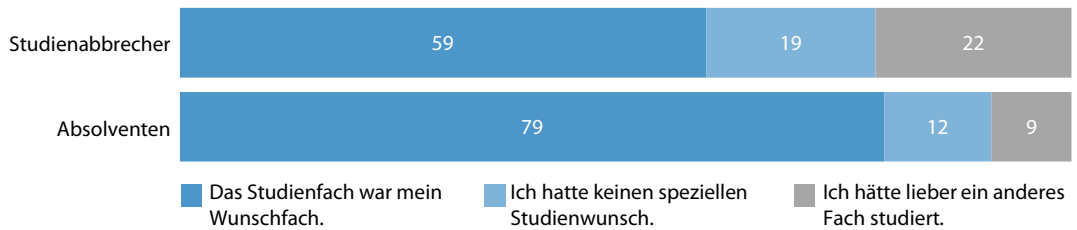
Wie bei den intrinsischen Motiven so zeigt sich auch bei den sozialen Motiven, dass diese von den Absolventen an baden-württembergischen Hochschulen bei der Begründung für die Wahl ihres Studienfaches stärker hervorgehoben werden (47% vs. 37%). Rund zwei Fünftel der erfolgreich Examinierten möchten mit dem gewählten Studienfach später einen Beruf ergreifen können, in dem sie anderen Menschen helfen. Bei den Studienabbrechern liegt der entsprechende Anteil bei knapp einem Drittel. Diese Diskrepanzen zwischen baden-württembergischen Hochschulabsolventen und Studienabbrechern können zum einen als weitere Hinweise auf die stärker intrinsische Motivierung der Absolventen angesehen werden. Diese Befunde ergeben sich aber auch aus den fachspezifischen Differenzen wie weiter unten näher ausgeführt wird. So werden soziale Motive unter den hier dargestellten Fächergruppen am häufigsten von Studienabbrechern und Absolventen der Sprach- und Kulturwissenschaften benannt, vergleichsweise selten dagegen von Exmatrikulierten der Ingenieurwissenschaften sowie der Mathematik und Naturwissenschaften. Gerade unter Studienabbrechern fallen aber die Anteile an Exmatrikulierten der Ingenieurwissenschaften sowie der Mathematik und Naturwissenschaften in der baden-württembergischen Stichprobe vergleichsweise hoch aus, während unter den Absolventen höhere Anteile in den Sprach- und Kulturwissenschaften zu verzeichnen sind. Zudem dürfte die vergleichsweise hohe Bedeutung der sozialen Motivik bei Absolventen auch dadurch zustande kommen, dass Absolventen in der baden-württembergischen Stichprobe um zehn Prozentpunkte häufiger aus der Fächergruppe Medizin und Gesundheitswissenschaften stammen, in denen soziale Motive für die Studienwahl eine große Rolle spielen.⁴

Den Ratschlägen von Eltern, Freunden oder Studien- und Berufsberatern messen sowohl Studienabbrecher als auch Absolventen bei der Fachwahl nur einen relativ geringen Wert bei (13% vs. 9%). So folgt etwa jeweils ein Fünftel der Studienabbrecher und Absolventen in Baden-Württemberg bei der Studienwahl dem Rat der Eltern oder Verwandten und 17% bzw. 16% der betreffenden Exmatrikulierten dem Rat von Freunden oder Bekannten. Die Empfehlungen von Studien- und Berufsberatern berücksichtigen 15% der Studienabbrecher bei ihrer Entscheidung und 10% der Absolventen.⁵

4 Aufgrund der vergleichsweise geringen Fallzahlen können für die Studiengänge der Fächergruppe Medizin und Gesundheitswissenschaften allerdings keine entsprechenden Werte differenziert nach Studienabbrechern und Absolventen in gleicher Validität wie zu den hier dargestellten Fächergruppen ausgewiesen werden.

5 Dass an dieser Stelle die Zustimmungswerte zur übergeordneten Motivgruppe „Rat von anderen“ bei Studienabbrechern und Absolventen höher ausfallen als die jeweiligen Zustimmungswerte zu den Einzelmotiven, die dieser Motivgruppe zugeordnet sind, kommt dadurch zustande, dass bei der Bildung der Motivgruppen die jeweiligen Faktorladungen der Einzelmotive berücksichtigt wurden. Eine detaillierte Darstellung der Faktoranalyse findet sich im Anhang in Abbildung A5.1.

Abb. 5.2
Verwirklichung des Studienwunsches bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart
 Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Der oben beschriebene Zusammenhang zwischen fehlender Zulassung für das gewünschte Fach und Studienerfolg zeigt sich auch bei der Frage, ob es sich bei dem begonnenen Studium um das Wunschfach handelt. Während in Baden-Württemberg für 79% der Absolventen das studierte Fach auch das ursprünglich gewünschte Fach darstellt, trifft dies nur auf 59% der Studienabbrecher zu (Abb. 5.2). Mehr als jeder fünfte Studienabbrecher hätte lieber ein anderes Fach studiert und 19% haben keinen speziellen Studienwunsch. Treten Probleme im Studienverlauf auf, wie beispielsweise Leistungsschwierigkeiten oder Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen, ist insbesondere für diese Studierenden, die nicht in ihrem Wunschfach eingeschrieben sind oder keines benennen können, die Schwelle, das Studium vorzeitig zu beenden, relativ niedrig.

Differenziert nach Hochschulart zeigt sich, dass an Hochschulen für angewandte Wissenschaften extrinsische Motive sowohl bei Studienabbrechern als auch bei Absolventen eine deutlich größere Rolle spielen (Abb. 5.3). Diese Differenz dürfte sich vor allem durch das unterschiedliche Fächerprofil ergeben. So dominieren an Hochschulen für angewandte Wissenschaften ingenieurwissenschaftliche und wirtschaftswissenschaftliche Fächer⁶, deren Studienwahl überdurchschnittlich häufig extrinsisch motiviert ist. Dagegen wird an baden-württembergischen Universitäten die Studienfachwahl von Studienabbrechern und Absolventen häufiger mit sozialen Aspekten begründet. Für diesen Befund dürfte unter anderem die Studienfachwahl in Medizin verantwort-

Abb. 5.3
Motive der Studienfachwahl bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart
 Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr wichtig“ bis 5 = „unwichtig“, Pos. 1+2, in Prozent

Studienwahlmotive	Universität		Hochschule für angewandte Wissenschaften	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
intrinsische Motive	71	82	75	85
extrinsische Motive	38	27	71	61
soziale Motive	42	51	27	31
Rat von anderen	13	9	14	12

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

⁶ Siehe dazu: Scheller, 2013, S. 18

lich sein, die überproportional häufig mit sozialen Motiven begründet wird und deren Studiengänge ausschließlich an Universitäten zu finden sind.⁷

Abb. 5.4

Motive der Studienfachwahl bei Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart

Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr wichtig“ bis 5 = „unwichtig“, Pos. 1+2, in Prozent

Studienwahlmotive	Bachelor		Staatsexamen	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
intrinsische Motive	70	79	80	87
extrinsische Motive	52	35	44	39
soziale Motive	27	35	79	77
Rat von anderen	12	10	18	8

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Die hohe Bedeutung sozialer Motivik für die Aufnahme eines Medizinstudiums zeigt sich auch in folgenden Werten differenziert nach Abschlussart: So sind in Baden-Württemberg in Staatsexamensstudiengängen, zu denen auch die medizinischen Studiengänge gehören, bei beiden hier betrachteten Exmatrikuliertengruppen soziale Motive für die Studienfachwahl deutlich wichtiger als in Bachelorstudiengängen (Abb. 5.4). Auffällig ist auch, dass Studienabbrecher und Absolventen der Staatsexamensstudiengänge ihre Entscheidung für den Studiengang häufiger aus intrinsischen Gründen treffen. Darüber hinaus zeigt sich, dass Studienabbrecher in Staatsexamensstudiengängen bei der Studienfachwahl vergleichsweise häufig dem Rat anderer folgen (18% vs. 12%), während Studienabbrecher in Bachelorstudiengängen häufiger extrinsische Motive anführen (52% vs. 44%).

Abb. 5.5

Motive der Studienfachwahl bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen

Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr wichtig“ bis 5 = „unwichtig“, Pos. 1+2, in Prozent

Studienwahlmotive	Fächergruppe			
	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
Studienabbrecher				
intrinsische Motive	71	61	76	80
extrinsische Motive	21	66	52	73
soziale Motive	56	31	28	21
Rat von anderen	9	16	15	11
Absolventen				
intrinsische Motive	87	(68)	84	(83)
extrinsische Motive	13	(61)	34	(55)
soziale Motive	58	(29)	33	(24)
Rat von anderen	9	(11)	6	(17)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

⁷ In Baden-Württemberg wurden alle Lehramtsstudiengänge (Lehramt Grundschule, Lehramt Sekundarstufe I, Lehramt Sonderpädagogik, Lehramt Gymnasium) erst zum Wintersemester 2015/2016 auf die Bachelor- und Masterstruktur umgestellt, so dass die Lehramtsstudiengänge, für die ebenfalls eine hohe soziale Motivik zu erwarten sein dürfte, für diese Befunde keine Rolle spielen.

Über alle Fächergruppen hinweg lässt sich konstatieren, dass an baden-württembergischen Hochschulen Studienabbrecher in der Regel ihren Studiengang häufiger aufgrund extrinsischer Motive wählen, während Absolventen ihrer Studienwahl eher intrinsische Motive zugrunde legen (Abb. 5.5). Jedoch lassen sich in den fächergruppenspezifischen Studienmotiven durchaus auch gleiche Tendenzen zwischen erfolgreich Examinierten und Studienabbrechern beobachten. So sind extrinsische Motive der Studienfachwahl vor allem für Studienabbrecher und in der Tendenz auch für Absolventen der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie der Ingenieurwissenschaften bedeutend, während soziale Motive unter den hier dargestellten Fächergruppen am häufigsten von Studienabbrechern und Absolventen der Sprach- und Kulturwissenschaften benannt werden.

Abb. 5.6
Motive der Studienfachwahl bei Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen
 Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr wichtig“ bis 5 = „unwichtig“, Pos. 1+2, in Prozent

Studienwahlmotive	entscheidender Abbruchgrund			
	Leistungsprobleme	praktische Tätigkeit	mangelnde Studienmotivation	persönliche Gründe
intrinsische Motive	76	(73)	58	(69)
extrinsische Motive	63	(40)	46	(51)
soziale Motive	35	(42)	29	(36)
Rat von anderen	14	(19)	11	(12)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Die Motive der Studienwahl stehen auch mit den Gründen für einen Studienabbruch in Zusammenhang. Unterschiede zeigen sich dabei vor allem wiederum in Hinblick auf intrinsische und extrinsische Motive. Dabei ist auffällig, dass baden-württembergische Studienabbrecher, die Leistungsgründe als entscheidenden Abbruchgrund benennen, ihre Studienwahl überdurchschnittlich häufig auf extrinsische Motive zurückführen (63%; Abb. 5.6). Das Streben nach Karriere, einem hohen sozialen Status und beruflicher Sicherheit verleitet diese Studienabbrecher möglicherweise dazu, einer realistischen Einschätzung und Prüfung ihrer Begabung und ihres Leistungsvermögens zu wenig Aufmerksamkeit beizumessen. Eine zweite relevante Gruppe an den baden-württembergischen Hochschulen, auf die in diesem Zusammenhang hingewiesen werden soll, sind Studienabbrecher, die ihr Studium wegen mangelnder Studienmotivation aufgeben. Ein hoher Anteil von ihnen beginnt das Studium mit einer unterdurchschnittlich intrinsischen Motivation (58%). Das bedeutet, sie wählen ihr Studienfach zum Beispiel seltener aus Fachinteresse und aufgrund eines festen Berufswunsches und häufiger, weil sie keine Zulassung für das Wunschfach erhalten. Im Laufe des Studiums entwickelt sich die geringe Identifikation mit dem Studienfach zu einem unüberwindbaren Problem. Offensichtlich gelingt es den Fachkulturen an den Hochschulen nicht, das Fachinteresse dieser Studierenden zu wecken und sie für die Inhalte und Themen des gewählten Studienfachs ausreichend zu begeistern. Das Interesse am Studium und den möglichen Berufen lässt nach, so dass diesen Studienabbrechern die nötige Motivation fehlt, um das Studium erfolgreich zu beenden. Auch soziale Motive, die offensichtlich eine starke fachbezogene Bindungskraft entfalten, spielen für diese Gruppe bei der Studienentscheidung eine vergleichsweise geringe Rolle (29%). In diesem Zusammenhang zeigt sich auch, dass baden-württembergische Studienabbrecher, die ihr Studium wegen mangelnder Motivation vorzeitig beenden,

vergleichsweise selten im Wunschfach eingeschrieben waren (40%; Abb. 5.7). Überproportional häufig geben sie an, dass sie ursprünglich lieber ein anderes Fach studiert hätten (32%) oder keinen speziellen Studienwunsch hatten (28%).

Abb. 5.7

Verwirklichung des Studienwunsches bei Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen
Angaben in Prozent

Verwirklichung des Studienwunsches	entscheidender Abbruchgrund			
	Leistungsprobleme	praktische Tätigkeit	mangelnde Studienmotivation	persönliche Gründe
letztes Fach war Wunschfach	56	(64)	40	(62)
kein spezieller Studienwunsch	21	(23)	28	(16)
lieber anderes Fach studiert	23	(13)	32	(22)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Wie die oben dargestellten Befunde zu den Motiven der Studienwahl für Baden-Württemberg im Gesamten zeigen, legen Hochschulabsolventen ihrer Entscheidung für ein Studienfach häufiger intrinsische und soziale Motive zugrunde, während für Studienabbrecher extrinsische Gründe eine deutlich stärkere Rolle spielen. Zudem folgen Studienabbrecher bei der Studienwahl etwas häufiger dem Rat Anderer, insbesondere den Empfehlungen von Studien- oder Berufsberatern. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass eine extrinsische Motivation für das Erreichen eines Studienabschlusses häufig nicht ausreicht. Bei einer Studienfachwahl, die sich in erster Linie am Arbeitsmarkt orientiert und das Streben nach guten Verdienst- und Karrieremöglichkeiten in den Vordergrund stellt, besteht bei nicht erfüllten Erwartungen an das Studienfach oder anderen Schwierigkeiten, die sich im Laufe des Studiums ergeben, eine geringere Bereitschaft, sich diesen Herausforderungen zu stellen, um das Studium erfolgreich beenden zu können, als bei fester intrinsischer Motivation. Ähnliche Auswirkungen haben Studienentscheidungen, die den Verzicht auf das eigentliche Wunschstudium einschließen. Ein gelingendes Studium bedarf offensichtlich einer starken und sich im Studienverlauf erneuernden Fachidentifikation.

5.2 Zulassungsbedingungen

In vielen Studiengängen ist die Aufnahme des Studiums an Zulassungsbedingungen geknüpft. Diese haben häufig die Aufgabe, in Fächern, in denen die Nachfrage nach Studienplätzen die Kapazität übersteigt, den Zugang so zu begrenzen, dass vor allem die geeignetsten Bewerber ein Studium aufnehmen können. Solche Absichten werden beispielsweise mittels Numerus Clausus verfolgt. Darüber hinaus werden – nicht selten verbunden mit der erstgenannten Funktion – Zulassungsbedingungen von den Hochschulen zunehmend auch als eine präventive Maßnahme zur Sicherung des Studienerfolgs eingesetzt. So lässt die bundesweite Befragung der Fakultäts- und Fachbereichsleitungen von 2015 erkennen, dass in den einbezogenen Fachkulturen, die den Zugang mittels Numerus Clausus begrenzen, die Schwundquote in der Regel niedriger ausfällt als in Fachkulturen ohne Numerus Clausus-Beschränkung (Heublein et al., 2015, S. 29f). Sie zeigt aber auch, dass sich die Studienbewerber daneben zunehmend weiteren Aufnahmebedingungen zu stellen haben. Dazu gehören unter anderem Motivationsschreiben, berufliche Vorerfahrungen, Eignungstests oder Aufnahmegespräche.

In Baden-Württemberg ist seit dem Wintersemester 2011/12 für alle Studienbewerber von Studiengängen mit einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss der Nachweis über die Teilnahme an einem fächerübergreifenden Selbsttest zur Studienorientierung eine verbindliche Voraussetzung für die Zulassung. Dieser sogenannte Orientierungstest, der auf Initiative des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg entwickelt wurde, soll Studieninteressierten helfen, einen zu ihren Neigungen und Fähigkeiten passenden Studiengang zu finden.⁸ Für alle zulassungsbeschränkten Studiengänge sind in Baden-Württemberg zudem fachbezogene Auswahlverfahren vorgeschrieben. Die Festlegung des Auswahlverfahrens erfolgt durch die Hochschule, allerdings muss jeweils ein schulisches (z. B. Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung) und ein außerschulisches Kriterium (z. B. Aufnahmegespräch, Motivations schreiben, Praktikum) im Verfahren Berücksichtigung finden. Als außerhochschulisches und eignungsdiagnostisches Instrument kommt in Baden-Württemberg auch ein Studierfähigkeitstest zum Einsatz. Der Nachweis über die Teilnahme an einem solchen Studierfähigkeitstest ist in ausgewählten Studiengängen an einigen Hochschulen Bestandteil des Auswahlverfahrens.⁹ Die in der vorliegenden Untersuchung verwendete Fragebatterie zu den im letzten Studiengang geforderten Zulassungsbedingungen, die ursprünglich für die bundesweite Befragung konzipiert wurde, spiegelt jedoch nicht adäquat die besondere Situation in Baden-Württemberg wider. Aufgrund der Untersuchungsanlage konnte jedoch kein gesonderter Fragebogen für die baden-württembergischen Hochschulen eingesetzt werden. So findet im Rahmen dieser Fragebatterie zum Beispiel die Teilnahme an einem obligatorischen Orientierungstest keine Berücksichtigung. Allerdings würde dies nur baden-württembergische Exmatrikulierte betreffen, die sich im Wintersemester 2011/12 oder in einem späteren Semester immatrikuliert haben, da erst zu diesem Zeitpunkt der Orientierungstest als verpflichtende Studienvoraussetzung eingeführt wurde. Ein erheblicher Teil der befragten Absolventen, nicht nur in den Studiengängen des Staatsexamens, und auch nicht wenige Studienabbrecher haben sich aber schon vorher eingeschrieben. Die Wirkung dieser Maßnahme kann demnach nicht auf Basis der hier befragten Exmatrikulierten vom Sommersemester 2014 untersucht werden.

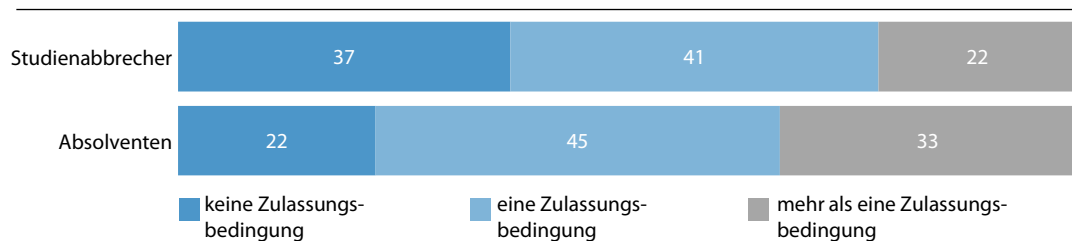
Die Teilnahme an einem Studierfähigkeitstest wird zwar nicht als Zugangsbedingung erhoben, jedoch erkundet eine gesonderte Frage im Fragebogen der Exmatrikuliertenuntersuchung die Teilnahme an einem von der Hochschule angebotenen Selbsttest zur fachlichen Eignung. Der Anteil jener Studienabbrecher und Absolventen, die einen solchen Selbsttest durchgeführt haben, fällt in Baden-Württemberg entsprechend höher aus als im Bundesdurchschnitt (siehe Kapitel 5.3). Zudem dürfte der weiter unten beschriebene hohe Umfang an Zulassungsbedingungen in Baden-Württemberg darauf zurückzuführen sein, dass seit dem Wintersemester 2011/12 für zulassungsbeschränkte Studiengänge ebenfalls die Durchführung fachbezogener Auswahlverfahren vorgeschrieben ist.

Wie die vorliegende Erhebung zeigt, war die Studienaufnahme bei der Mehrheit der baden-württembergischen Exmatrikulierten an Zulassungsbedingungen geknüpft. 63% der Studienabbrecher und sogar 78% der Hochschulabsolventen waren in zulassungsbeschränkten Studiengängen immatrikuliert (Abb. 5.8). In Bezug auf Fächer mit mehr als einer Zugangsbedingung fällt die Differenz zwischen Studienabbrechern und Absolventen besonders hoch aus. So waren

8 Siehe dazu: www.was-studiere-ich.de; https://www.studieninfo-bw.de/entscheiden/interessen_und_studierfaehigkeitstests/interessentests_orientierungsverfahren/

9 Ein Studierfähigkeitstest für wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Studiengänge wird in Baden-Württemberg beispielsweise an der Hochschule Heilbronn und der Hochschule Pforzheim durchgeführt. Getestet werden dabei Textverständnis, Sprachgefühl, Lösungsfähigkeit quantitativer Probleme und Diagrammanalyse. Siehe dazu: www.bt-wiso.de

Abb. 5.8
Umfang der Zulassungsbedingungen im letzten Studiengang bei Studienabbrechern und Absolventen
 Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Absolventen deutlich häufiger in stärker zulassungsbegrenzten Studiengängen eingeschrieben als Studienabbrecher (33% vs. 22%). Umgekehrt bedeuten diese Werte, dass über ein Drittel der Studienabbrecher, aber nur rund ein Fünftel der Absolventen keine Zulassungsvoraussetzung erbringen musste. Hierbei handelt es sich allerdings zum Teil um einen vermittelten Effekt: Wie in Kapitel 4.2 gezeigt, gehen Absolventen in Bezug auf fachliche Vorbereitung und Schulnoten mit besseren Studienvoraussetzungen an die Hochschulen. Aufgrund ihrer im Durchschnitt besseren Note der Hochschulreife können sie sich häufiger in einem zulassungsbeschränkten Studienfach immatrikulieren, das durch einen Numerus Clausus beschränkt ist. Auch im Folgenden wird dieser Zusammenhang aufgezeigt. Zulassungsbedingungen führen demnach in Bezug auf die Studierenden nicht per se zu einem höheren Studienerfolg, allerdings werden durch Zulassungsverfahren Studienbewerber ausgewählt, die in der Regel über ein höheres Leistungsvermögen verfügen als jene, die entsprechende Hürden bei der Zulassung zur Hochschule aufgrund schlechterer Zugangsvoraussetzungen nicht genommen haben. Damit können entsprechende leistungsbezogene Zulassungsverfahren die Erfolgsquote in den jeweiligen Studiengängen erhöhen.

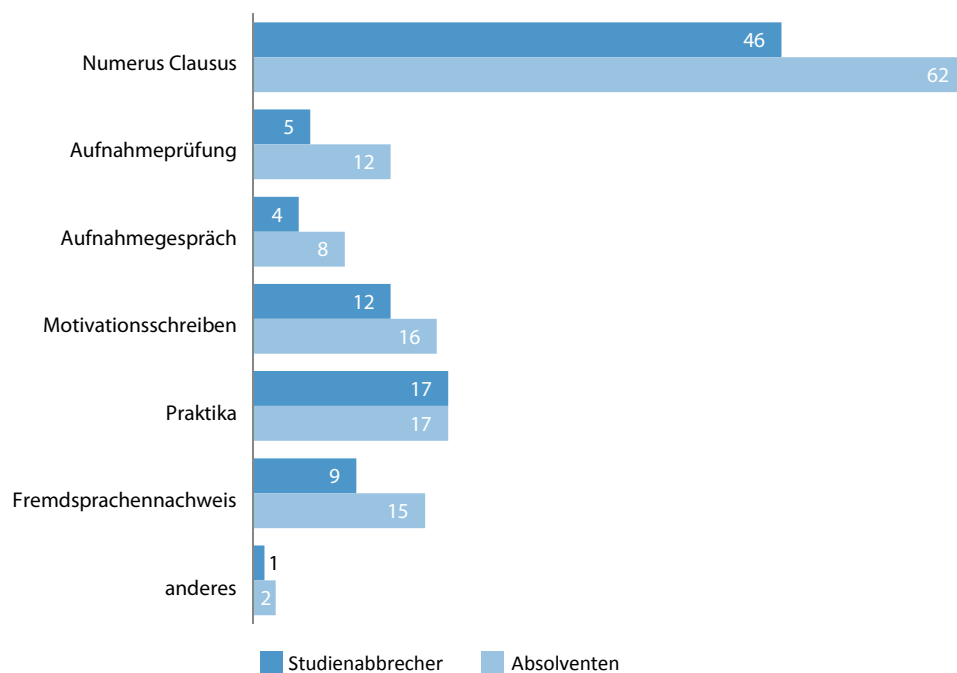
Die mit Abstand häufigste Zulassungsbedingung in Baden-Württemberg, der sich Studienabbrecher und Absolventen bei der Bewerbung für den letzten Studiengang zu stellen hatten, ist der Numerus Clausus. Entsprechend ihrem vergleichsweise hohen Anteil an Einschreibungen in zulassungsbeschränkte Studienfächer war die Studienaufnahme bei Absolventen dabei deutlich häufiger an einen Numerus Clausus geknüpft als bei Studienabbrechern (62% vs. 46%; Abb. 5.9). Hierbei ist zu beachten, dass die Zulassungsgrenzen in den einzelnen Studiengängen sehr unterschiedlich ausfallen können und durchaus von Hochschule zu Hochschule und von Studienanfängerjahrgang zu Studienanfängerjahrgang differieren, da die Hochschulen für ihre Studiengänge die Numerus Clausus-Grenzen in der Regel eigenständig festlegen.¹⁰ Zudem berücksichtigt der Numerus Clausus neben der schulischen Durchschnittsnote auch die Wartesemester der Studienbewerber. Vom Bestehen eines Numerus Clausus als Zulassungsbedingung kann daher nicht zwangsläufig auf ausschließlich sehr gute schulische Abschlussnoten der Studienanfänger geschlossen werden. Die Spannweite der Zulassungsgrenzen ist dafür zu groß.

Neben dem Numerus Clausus gibt es an baden-württembergischen Hochschulen eine Reihe weiterer Zulassungsbedingungen, wie die Teilnahme an einer Aufnahmeprüfung oder die Anfertigung eines Motivationsschreibens, die aber bei der Bewerbung um einen Studienplatz eine deutlich geringere Rolle spielen. An erster Stelle führen baden-württembergische Studienabbrecher und Absolventen dabei Praktika bzw. berufliche Vorerfahrungen an. Bei jeweils 17% stellten

¹⁰ Etwas andere Regelungen bestehen für die bundesweit zulassungsbeschränkten Studienfächer Medizin, Pharmazie, Tiermedizin und Zahnmedizin, die in das zentrale Vergabeverfahren der Stiftung für Hochschulzulassung einbezogen sind. Aber auch hier spielen die Vorgaben der Hochschulen eine wesentliche Rolle.

sie eine Voraussetzung dar, um das Studium aufzunehmen. Darüber hinaus zeigt sich, wie beim Numerus Clausus, dass bei Absolventen die Anteile derjenigen, die ihr Studium unter weiteren Zulassungsbedingungen begonnen haben, höher ausfallen als bei Studienabbrechern. So hatten vor Studienaufnahme 16% der Absolventen ein Motivationsschreiben und 15% einen Fremdsprachennachweis zu erbringen. 12% mussten eine Aufnahmeprüfung ablegen. Bei den Studienabbrechern fallen die betreffenden Anteile dagegen niedriger aus (Motivationsschreiben: 12%; Fremdsprachennachweis: 9%; Aufnahmeprüfung: 5%). Immerhin noch 8% der Absolventen, aber nur 4% der Studienabbrecher hatten sich einem Aufnahmegespräch vor der Studienaufnahme zu stellen.

Abb. 5.9
Art der Zulassungsbedingungen im letzten Studiengang bei Studienabbrechern und Absolventen
 Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Bei diesen Differenzen hinsichtlich der erfahrenen Zugangsbedingungen von Studienabbrechern und Absolventen dürften zum einen fächerspezifische Aspekte eine Rolle spielen (siehe unten). Zum anderen aber dürften die Unterschiede, wie schon dargestellt, auch darin begründet sein, dass sich Absolventen aufgrund ihrer durchschnittlich besseren Schulabschlussnote (siehe Kapitel 4.2) häufiger in zulassungsbeschränkten Studienfächern einschreiben können als Studienabbrecher, denen die Zulassung zum ursprünglich gewünschten Studienfach häufiger verwehrt bleibt (siehe Kapitel 5.1). Beim Blick auf die Zulassungsbedingungen in ihrer Gesamtheit bestehen bei Studienabbrechern keine Unterschiede nach Hochschulart, lediglich die Absolventen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften haben etwas häufiger mindestens eine Zulassungsbedingung erbracht (Abb. 5.10). In Hinblick auf einzelne Zulassungsvoraussetzungen zeigen sich jedoch einige erwähnenswerte Befunde. So haben sowohl Studienabbrecher als auch Absolventen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften deutlich häufiger vor Studienaufnahme Praktika absolviert (Abb. 5.11). Während an Universitäten nur bei 11% der Studienabbrecher und 9% der Absolventen die Zulassung zum Studium an Praktika geknüpft ist, sind an Hochschulen für angewandte Wissenschaften für 27% der Studienabbrecher und sogar 51% der Absolventen prakti-

Abb. 5.10
Umfang der Zulassungsbedingungen im letzten Studiengang bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart, Abschlussart und ausgewählten Fächergruppen
 Angaben in Prozent

Hochschulart/ Abschlussart/Fächergruppe	keine Zulassungsbedingung		mind. eine Zulassungsbedingung	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
Hochschulart				
Universität	36	23	64	77
Hochschule für angewandte Wissenschaften	36	18	64	82
Abschlussart				
Bachelor	41	22	59	78
Staatsexamen	18	12	82	88
Fächergruppe				
Sprach-/Kulturwiss.	36	19	64	81
Wirtschafts-/Sozialwiss.	23	(18)	77	(82)
Mathematik/Naturwiss.	49	36	51	64
Ingenieurwiss.	38	(21)	62	(79)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

sche Erfahrungen vor Studienbeginn für die Zulassung erforderlich gewesen. Aufgrund des höheren Anteils von sprachwissenschaftlichen Studiengängen waren an baden-württembergischen Universitäten zudem von beiden Exmatrikuliertengruppen häufiger Fremdsprachennachweise zu erbringen. Bei Absolventen war der Zugang zum gewählten Studienfach zudem an Universitäten häufiger durch einen Numerus Clausus begrenzt als an Hochschulen für angewandte Wissenschaften (64% vs. 55%). Auch bei Studienabbrechern ist dieser Unterschied festzustellen, jedoch fällt die Differenz gering aus (47% vs. 44%).

Abb. 5.11
Art der Zulassungsbedingungen im letzten Studiengang bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart
 Angaben in Prozent

Art der Zulassungsbedingung	Universität		Hochschule für angewandte Wissenschaften	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
Numerus Clausus	47	64	44	55
Aufnahmeprüfung	7	13	2	8
Aufnahmegespräch	4	7	5	12
Motivationsschreiben	11	15	12	22
Praktika	11	9	27	51
Fremdsprachennachweis	11	16	6	8
anderes	1	2	1	3

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Große Unterschiede zeigen sich in Baden-Württemberg beim Umfang der Zulassungsbedingungen nach Abschlussart: So war in Staatsexamensstudiengängen von 82% der Studienabbrecher und

88% der Absolventen mindestens eine Zulassungsbedingung zu erbringen, in Bachelorstudiengängen liegen die entsprechenden Anteile niedriger (82% bzw. 78%). Bei Absolventen in Staatsexamensstudiengängen spielte dabei vor allem der Numerus Clausus als Zugangsbedingung die entscheidende Rolle, während Bachelorabsolventen vergleichsweise häufig auch Aufnahmegespräche, Motivationsschreiben und Praktika als Studienvoraussetzungen benennen (Abb. 5.12). Auch bei Studienabbrechern unterschiedlicher Abschlussarten bestehen in Bezug auf die Art der Zulassungsbedingung vor allem Differenzen beim Numerus Clausus. So sind 66% der Studienabbrecher in Staatsexamensstudiengängen über den Numerus Clausus an die Hochschule gekommen, aber nur 41% der Studienabbrecher in Bachelorstudiengängen. Studienabbrecher in Staatsexamensstudiengängen mussten bei der Bewerbung für ihren Studienplatz im Vergleich zu Studienabbrechern im Bachelorstudium häufiger eine Aufnahmeprüfung absolvieren (13% vs. 3%) oder einen Fremdsprachennachweis vorweisen (18% vs. 6%).

Abb. 5.12
Art der Zulassungsbedingungen im letzten Studiengang bei Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart
 Angaben in Prozent

Art der Zulassungsbedingung	Bachelor		Staatsexamen	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
Numerus Clausus	41	60	66	77
Aufnahmeprüfung	3	10	13	13
Aufnahmegespräch	5	11	1	3
Motivationsschreiben	11	20	13	9
Praktika	18	24	15	8
Fremdsprachennachweis	6	15	18	10
anderes	1	2	2	3

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Auch bei einer Differenzierung nach Fächergruppen zeigt sich der oben beschriebene Befund, dass sich an den Hochschulen Baden-Württembergs Absolventen häufiger als Studienabbrecher in zulassungsbegrenzten Studiengängen einschreiben konnten. Im Fächergruppenvergleich bestehen bei der Einschreibung in Mathematik und Naturwissenschaften relativ selten Zulassungsbedingungen. Knapp die Hälfte der betreffenden Studienabbrecher und rund ein Drittel der betreffenden Absolventen konnten sich in dieser Fächergruppe ohne Zulassungsvoraussetzung immatrikulieren. Offensichtlich sind die zugehörigen Studiengänge zu großen Teilen zulassungsfrei. Anders verhält es sich bei Studienabbrechern eines wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Studiums. Mit 77% musste ein überdurchschnittlich hoher Anteil der Studienabbrecher mindestens eine Zulassungsbedingung vor Studienaufnahme erbringen. Bei Absolventen beläuft sich der entsprechende Wert auf 82%. In Hinblick auf die Art der Zulassungsbedingung werden Aufnahmeprüfungen und Fremdsprachennachweise von Studienabbrechern und Absolventen der Sprach- und Kulturwissenschaften überproportional häufig als Zulassungsbedingung angeführt, während praktische Erfahrungen vor dem Studium überdurchschnittlich häufig von Studienabbrechern und von Absolventen in den Ingenieurwissenschaften gefordert wurden (Abb. 5.13). Zudem ist auffällig, dass eine Numerus Clausus-Grenze bei Studienabbrechern vor allem in wirt-

schafts- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen besteht, vergleichsweise selten dagegen in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen (62% vs. 36%). Mit geringerer Differenz lässt sich dieser Befund auch für Absolventen feststellen (63% vs. 53%). Zwischen Absolventen und Studienabbrechern in Mathematik und Naturwissenschaften besteht zudem beim Aufnahmegespräch als Zulassungsvoraussetzung ein großer Unterschied. So hatten 15% der Absolventen, aber nur 4% der Studienabbrecher zur Aufnahme eines mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiengangs ein Aufnahmegespräch als Studienvoraussetzung zu absolvieren.

Abb. 5.13

Art der Zulassungsbedingungen im letzten Studiengang von Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen

Angaben in Prozent

Art der Zulassungsbedingung	Fächergruppe							
	Sprach-/ Kulturwiss.		Wirtschafts-/ Sozialwiss.		Mathematik/ Naturwiss.		Ingenieurwiss.	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
Numerus Clausus	44	59	62	(63)	42	52	36	(53)
Aufnahmeprüfung	14	20	4	(13)	1	6	3	(5)
Aufnahmegespräch	2	2	8	(18)	4	15	4	(9)
Motivationsschreiben	16	16	14	(29)	9	15	11	(18)
Praktika	13	18	21	(21)	5	2	36	(50)
Fremdsprachennachweis	19	29	14	(18)	5	5	2	(1)
anderes	1	3	1	(1)	1	2	1	(3)

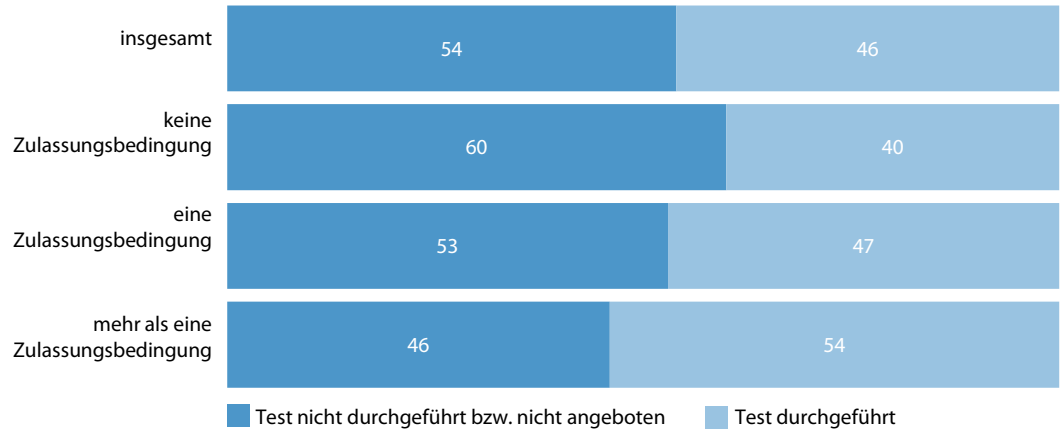
DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

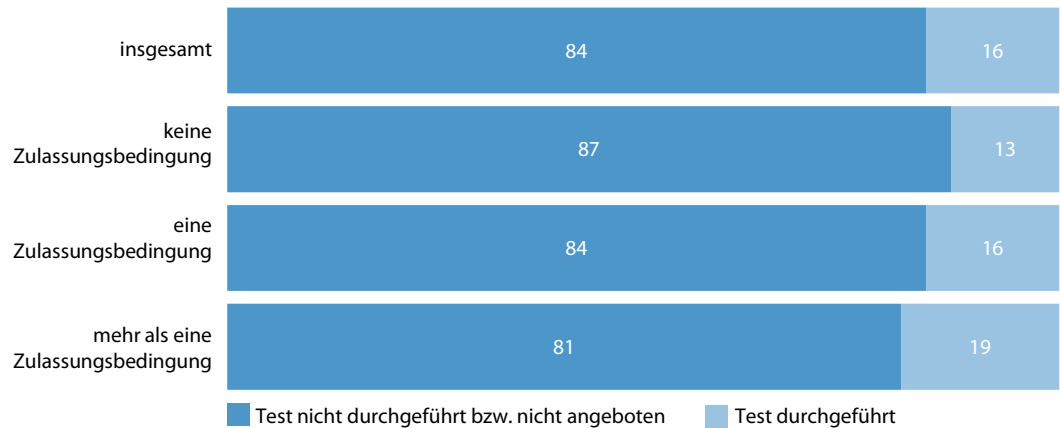
Interessant ist in diesem Zusammenhang auch ein Blick auf die Frage, ob vor dem Studium ein von der Hochschule angebotener Selbsttest zur fachlichen Eignung für den Studiengang durchgeführt wurde. Dabei zeigt sich in Baden-Württemberg eine erhebliche Diskrepanz zwischen Studienabbrechern und Absolventen. 16% der Absolventen gegenüber 46% der Studienabbrecher nahmen vor Studienaufnahme an einem solchen Selbsttest teil (Abb. 5.14). Die deutlich höhere Quote an durchgeführten Selbsttests bei Studienabbrechern dürfte sich daraus ergeben, dass – wie bereits oben dargestellt – die Teilnahme an einem Selbsttest zur Studienorientierung in Baden-Württemberg seit dem Wintersemester 2011/12 Voraussetzung für die Zulassung zum Studium ist. In der vorliegenden baden-württembergischen Stichprobe, in die Exmatrikulierte des Sommersemesters 2013 und 2014 einbezogen wurden, sind daher vor allem Studienabbrecher von der Regelung betroffen, da sie zu einem deutlich höheren Anteil das Studium erst nach Einführung des verpflichtenden Selbsttests aufgenommen haben als Absolventen, die ihr Studium erfolgreich beendet haben und daher zu größeren Teilen aus früheren Studienanfängerjahrgängen stammen, d. h. deren Immatrikulation mehrheitlich vor dem Wintersemester 2011/12 erfolgt ist. Abgesehen davon zeigt sich sowohl bei Studienabbrechern als auch bei Absolventen, dass jene häufiger an einem solchen Selbsttest teilnahmen, für deren Studiengang mindestens eine Zulassungsbedingung besteht. Besonders hoch fallen die Anteile der Studienabbrecher und Absolventen mit durchgeführtem Selbsttest aus, wenn zwei oder sogar mehr Zulassungsbedingungen im Studiengang vorausgesetzt sind. So haben 54% der Studienabbrecher und 19% der Absolven-

Abb. 5.14
Durchführung eines Selbsttests zur fachlichen Eignung bei Studienabbrechern und Absolventen
nach Zulassungsbedingungen im letzten Studiengang
 Angaben in Prozent

Studienabbrecher



Absolventen



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

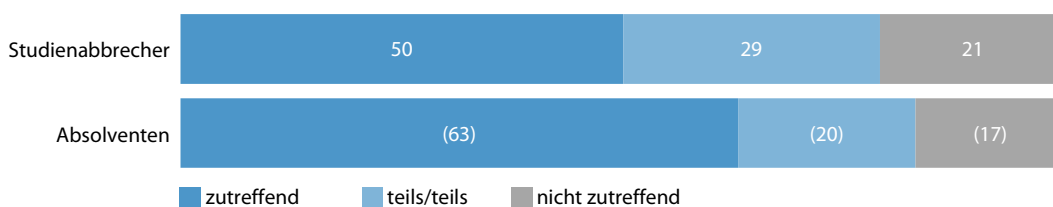
ten, die für ihre Zulassung mehr als eine Zulassungsbedingung erbringen mussten, einen solchen Selbsttest durchgeführt. In zulassungsfreien Studiengängen fallen die entsprechenden Teilnahmequotendagegen geringer aus. 40% der Studienabbrecher und 13% der Absolventen in zulassungsfreien Fächern haben vor Studienaufnahme einen Selbsttest zur fachlichen Eignung durchgeführt. Um Anregungen zu erhalten, inwiefern solche Eignungstests die zu kontrollierenden Fähigkeiten auch wirklich erfassen können, wurden die betreffenden Exmatrikulierten befragt, ob sie das Ergebnis des Selbsttests rückblickend für zutreffend erachten. Dabei zeigt sich, dass diese Einschätzung von Studienabbrechern an baden-württembergischen Hochschulen im Nachhinein seltener geteilt wird (50% vs. 63%; Abb. 5.15), obwohl sie häufiger als Absolventen vor dem Studium einen solchen Eignungstest durchgeführt haben. Somit bemängelt die Hälfte der Studienabbrecher, die vor Studienaufnahme einen Selbsttest durchgeführt haben, die Aussagekraft des Tests für die fachliche Eignung. Aber auch immerhin knapp zwei Fünftel der Absolventen geben an, dass sie das Ergebnis des Selbsttests rückblickend nur teilweise oder nicht für zutreffend halten

(37%). Offensichtlich bestehen, vor dem Hintergrund der Studienerfahrungen, erhebliche Zweifel hinsichtlich der Aussagekraft von Eignungstests. Diese Befunde legen die Frage nahe, inwiefern Selbsttests geeignete Instrumente der Studienfachwahl und der Eignungsüberprüfung darstellen bzw. in welchem Maße die im Selbsttest abgefragten Aspekte mit den Anforderungen im jeweiligen Studiengang korrespondieren. Die dargelegte Differenz bei der rückblickenden Einschätzung des Selbsttests zwischen Studienabbrechern und Absolventen dürfte zudem ein Hinweis darauf sein, dass die Durchführung von Selbsttests vor Studienaufnahme nicht bei allen Studieninteressierten gleichermaßen dazu geeignet ist, individuell passende Unterstützung bei der Studienfachwahl zu geben. Zudem wird dadurch ersichtlich, dass bei der Umsetzung mancher Selbsttests offensichtlich noch Verbesserungsbedarf besteht.

Abb. 5.15

Einschätzung des Ergebnisses des Selbsttests zur fachlichen Eignung bei Studienabbrechern und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1=„in hohem Maße zutreffend“ bis 5=„überhaupt nicht zutreffend“, Pos. 1+2, 3 und 4+5, in Prozent



() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Aus den oben dargestellten Ergebnissen lässt sich insgesamt Folgendes ableiten: Absolventen in Baden-Württemberg sind aufgrund ihrer besseren durchschnittlichen Schulabschlussnote häufiger in zulassungsbeschränkten Studiengängen eingeschrieben als Studienabbrecher. Dementsprechend schreiben sich Absolventen häufiger in Studiengängen ein, für die eine Numerus Clausus-Grenze festgelegt ist. Daraus kann jedoch nicht gefolgert werden, dass Zulassungsbedingungen per se einen positiven Effekt auf den Studienerfolg haben. Dieser Befund bedeutet vielmehr, dass in zulassungsbeschränkten Fächern im Vergleich zu zulassungsfreien Studiengängen leistungstärkere Studierende zu finden sind, die mit besseren schulischen Voraussetzungen an die baden-württembergischen Hochschulen gelangen, wodurch ihnen die Bewältigung der Leistungsanforderungen, die dort an sie gestellt werden, in der Regel leichter fällt. Das bedeutet: Durch den Numerus Clausus als Zulassungsbedingung und der damit verbundenen Studienaufnahme von Studierenden mit guten schulischen Voraussetzungen wird die Studienerfolgsquote in den betreffenden Studiengängen erhöht. Die Studienaufnahme von Absolventen ist zudem häufiger an mehr als eine Zulassungsbedingung geknüpft. Das heißt, neben dem Erfüllen eines Numerus Clausus müssen sie häufiger weitere Zugangsvoraussetzungen erbringen, wie die Anfertigung eines Motivationsschreibens oder die Teilnahme an einer Aufnahmeprüfung. Es ist davon auszugehen, dass Zulassungsbedingungen, die über den Numerus Clausus hinausgehen, zum einen dazu beitragen, dass Studienbewerber sich intensiver mit dem gewählten Studienfach und dessen Anforderungen und Inhalten auseinandersetzen und zum anderen, dass die Eignung der Studienbewerber durch diese Eingangsvoraussetzungen in höherem Maße ermessen werden kann. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass sich Studienabbrecher durch ihre durchschnittlich schlechte-

ren Schulabschlussnoten zwangsläufig häufiger in zulassungsfreien Fächern einschreiben, da sie in Studiengängen mit einem Numerus Clausus geringere Chancen haben bzw. zu diesen häufiger nicht zugelassen werden. Dadurch müssen sie für die Zulassung zu ihrem letzten Studiengang auch seltener Zulassungsbedingungen abseits einer Numerus Clausus-Grenze erfüllen. Der Selbsttest zur Studienorientierung, der an den baden-württembergischen Hochschulen seit dem Wintersemester 2011/12 als verpflichtende Voraussetzung für die Zulassung zum Erststudium besteht, wurde bislang vor allem von Studienabbrechern durchgeführt. Die Teilnahmequote an einem Selbsttest zur fachlichen Eignung liegt bei Studienabbrechern deutlich über der entsprechenden Quote der Absolventen. Studienabbrecher waren aufgrund ihrer im Vergleich zu den Absolventen kürzeren Studiendauer besonders häufig von der neu eingeführten Regelung, vor Studienaufnahme einen Orientierungstest zu absolvieren, betroffen. Ihre Immatrikulation ist demnach häufiger erst nach Einführung des verpflichtenden Selbsttest erfolgt als bei den in die Stichprobe einbezogenen Absolventen. Daher ist es bislang nicht möglich, Aussagen über einen möglichen positiven Effekt zu treffen, der von der Einführung des verpflichtenden Selbsttests ausgehen könnte. Da ein nicht geringer Anteil an Studienabbrechern, aber auch an Absolventen, das Ergebnis des Orientierungstests rückblickend für nicht zutreffend erachtet, bleibt jedoch fraglich, inwiefern durch den Selbsttest die zu kontrollierenden Fähigkeiten der Studieneignung auch wirklich erfasst werden. Offensichtlich sind die prognostischen Möglichkeiten, die von einem solchen Instrument der Selbsteinschätzung ausgehen, noch begrenzt.

5.3 Motive der Studienfachwahl und Zulassungsbedingungen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt

Ihre Studienfachwahl begründen Studienabbrecher und Absolventen in Baden-Württemberg nicht wesentlich anders als im bundesweiten Durchschnitt. So zeigen sich in Bezug auf die vier Motivgruppen der Studienwahl – intrinsische, extrinsische, soziale Motive und Rat von anderen – kaum Differenzen im Land-Bund-Vergleich (Abb. 5.16). Es lässt sich lediglich feststellen, dass Studienabbrecher in Baden-Württemberg ihrer Studienentscheidung etwas seltener extrinsische Motive zugrunde legen. Insbesondere den Arbeitsmarktchancen und der Aussicht auf ein hohes Einkommen messen sie bei ihrer Studienwahl weniger Bedeutung bei. In abgeschwächter Form zeigt sich dieser Befund auch in Bezug auf die Absolventen.

Geringfügig häufiger als im Bundesdurchschnitt sind Studienabbrecher und Absolventen in Baden-Württemberg in ihrem Wunschfach eingeschrieben (Abb. 5.17). Demgegenüber geben Studienabbrecher und Absolventen im deutschlandweiten Durchschnitt etwas häufiger als in Baden-Württemberg an, dass sie ursprünglich lieber ein anderes Fach studiert hätten.

Die Anteile an Exmatrikulierten in zulassungsfreien Studiengängen liegen in Baden-Württemberg im Bundesdurchschnitt. Zugleich ist beim Umfang der Zulassungsbedingungen aber auffällig, dass baden-württembergische Studienabbrecher und Absolventen überdurchschnittlich häufig zwei oder mehr Zulassungsbedingungen erfüllen mussten, um sich einzuschreiben (Abb. 5.18). Insbesondere Motivationsschreiben und Praktika waren von Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg vermehrt als Zugangsvoraussetzung zum Studium zu erbringen (Abb. 5.19). Baden-württembergische Absolventen nehmen vor Studienbeginn zudem häufiger als im Bundesdurchschnitt an einer Aufnahmeprüfung und einem Aufnahmegespräch teil.

Abb. 5.16

Motive der Studienfachwahl bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt

Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr wichtig“ bis 5 = „unwichtig“, Pos. 1+2, in Prozent

Studienwahlmotive	Baden-Württemberg		Bundesdurchschnitt	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
intrinsische Motive	73	82	70	80
persönliche Begabung	68	74	68	73
Wunsch nach persönlicher Entfaltung	62	65	56	66
wissenschaftliches Interesse	53	50	53	49
Fachinteresse	85	91	82	88
fester Berufswunsch	38	38	42	42
keine bessere Idee	25	16	25	16
keine Zulassung für das Wunschfach	19	6	20	8
extrinsische Motive	50	34	55	36
gute Arbeitsmarktchancen	58	44	64	49
Aussicht auf ein hohes Einkommen	51	34	56	37
Streben nach einem angesehenen Beruf	45	34	48	34
soziale Motive	37	47	34	47
anderen Menschen helfen	32	41	30	38
beruflich viel Umgang mit Menschen haben	37	46	35	49
Rat von anderen	13	9	13	8
Ratschläge von Eltern/Verwandten	20	19	20	17
Ratschläge von Freunden/Bekanntem	17	16	17	14
Empfehlungen von Studien- oder Berufsberatern	15	10	13	8

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016v

Abb. 5.17

Verwirklichung des Studienwunsches bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt

Angaben in Prozent

Verwirklichung des Studienwunsches	Baden-Württemberg		Bundesdurchschnitt	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
letztes Fach war Wunschfach	59	79	56	76
kein spezieller Studienwunsch	19	12	18	12
lieber anderes Fach studiert	22	9	26	12

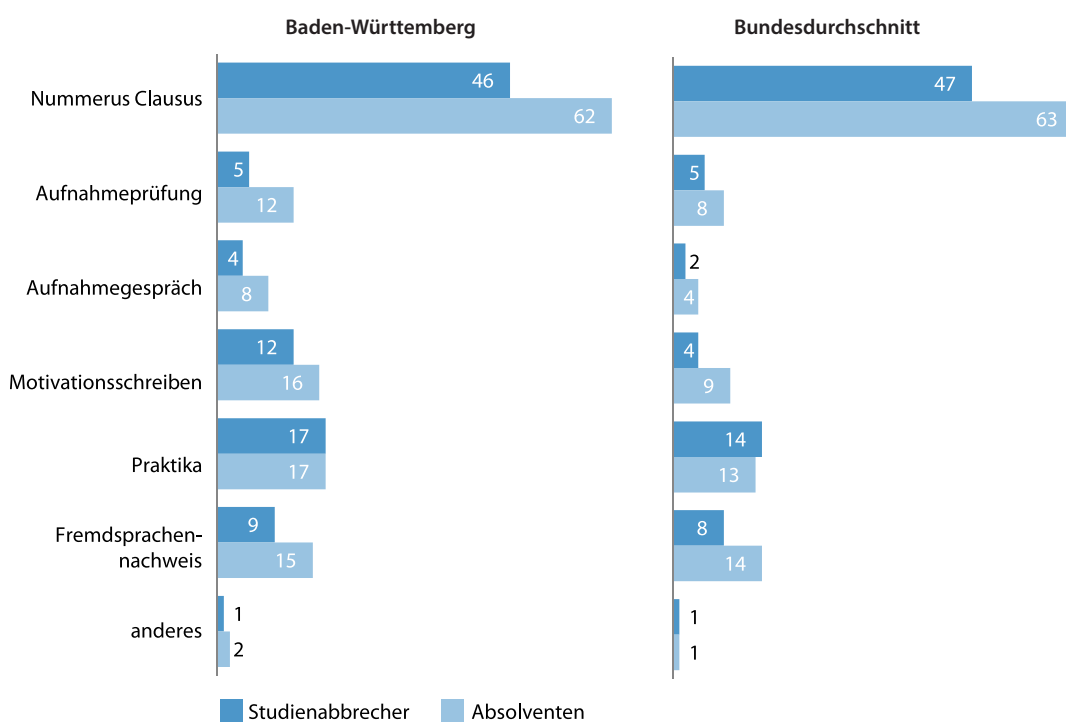
DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Abb. 5.18
Umfang der Zulassungsbedingungen im letzten Studiengang bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt
 Angaben in Prozent

Umfang der Zulassungsbedingungen	Baden-Württemberg		Bundesdurchschnitt	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
keine Zulassungsbedingung	37	22	39	23
eine Zulassungsbedingung	41	45	45	51
mehr als eine Zulassungsbedingung	22	33	16	26

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Abb. 5.19
Art der Zulassungsbedingungen im letzten Studiengang bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt
 Angaben in Prozent



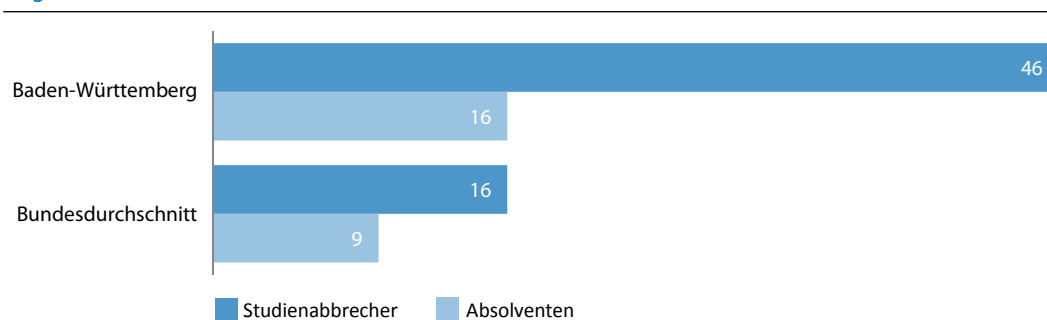
DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Wie bereits in Kapitel 5.2 erläutert, gehört ein Selbsttest zur Studienorientierung an baden-württembergischen Hochschulen seit dem Wintersemester 2011/12 zu den verpflichtenden Voraussetzungen für die Studienzulassung (Abb. 5.20). Dementsprechend hoch fallen in Baden-Württemberg auch die Anteile an Studienabbrechern und Absolventen aus, die vor Aufnahme ihres Studiums einen Selbsttest durchgeführt haben. Insbesondere bei Studienabbrechern liegt die Quote deutlich über dem bundesweiten Wert. So führten deutschlandweit 16% der Studienabbrecher vor Studienaufnahme einen Selbsttest zur fachlichen Eignung durch, in Baden-Württemberg trifft dies dagegen auf fast jeden Zweiten zu (46%). Bei den Absolventen liegt die Teilnahmequote an einem Selbsttest in Baden-Württemberg bei 16% und deutschlandweit bei 9%. Die

niedrigeren Werte bei Absolventen in Baden-Württemberg sind, wie oben dargelegt, darauf zurückzuführen, dass die Immatrikulation bei den in die vorliegende Untersuchung einbezogenen Absolventen aufgrund ihrer längeren Studiendauer häufiger vor Einführung des verpflichtenden Selbsttests erfolgt ist als bei den betreffenden Studienabbrechern.

Abb. 5.20

Durchführung eines Selbsttests zur fachlichen Eignung bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt
Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Wie im Bundesdurchschnitt hält nur die Hälfte der betreffenden baden-württembergischen Studienabbrecher das Ergebnis des Selbsttests im Nachhinein für zutreffend (Abb. 5.21). Für 29% der Studienabbrecher in Baden-Württemberg – im Vergleich zu bundesweit 25% – ist das Ergebnis des Selbsttests im Rückblick zudem teilweise zutreffend. Unter den Absolventen ist in Baden-Württemberg ein höherer Anteil als im Bundesdurchschnitt mit der Aussagekraft des Selbsttests zufrieden (63% vs. 57%), allerdings lassen an dieser Stelle die Fallzahlen für die Situation in Baden-Württemberg nur Tendenzaussagen zu.

Abb. 5.21

Einschätzung des Ergebnisses des Selbsttests zur fachlichen Eignung bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt
Angaben auf einer Skala von 1=„in hohem Maße zutreffend“ bis 5=„überhaupt nicht zutreffend“, Pos. 1+2, 3 und 4+5, in Prozent

Einschätzung Selbsttest	Baden-Württemberg		Bundesdurchschnitt	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
zutreffend	50	(63)	50	57
teils/teils	29	(20)	25	25
nicht zutreffend	21	(17)	25	18

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

6 Studieneingangsphase

6.1 Bewältigung des Studieneinstiegs

Die erfolgreiche Bewältigung des Studieneinstiegs stellt eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen eines Hochschulstudiums dar. Wird die Studienanfangsphase nicht oder nur unzureichend bewältigt, so kann dies weitreichende Folgen für den weiteren Studienverlauf haben und sogar bis zum Studienabbruch führen. Die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung geführten Interviews mit Studienabbrechern in Deutschland zeigen, dass Studienanfänger, die am Anfang des Studiums Probleme haben, sich an der Hochschule zurechtzufinden, häufig die Leistungsanforderungen, die bereits im ersten Semester an sie gestellt werden, nicht erfüllen können. Relevante Prüfungen, die in vielen Studiengängen bereits zu Beginn des Curriculums vorgesehen sind, werden nicht mitgeschrieben oder in spätere Semester verschoben und somit bereits am Studienanfang Leistungsdefizite angehäuft, die im weiteren Studienverlauf nachgeholt werden müssen und nicht selten zu einer Überforderungssituation führen.

Das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg hat zur Senkung der Abbruchquoten und Erhöhung des Studienerfolgs das Förderprogramm „Studium individueller Geschwindigkeit“ ins Leben gerufen. Über eine Laufzeit von insgesamt fünf Jahren werden ab 2011 zwölf baden-württembergische Hochschulen¹ gefördert, die mit innovativen Studienmodellen die Bedingungen von Studium und Lehre individualisieren und flexibilisieren.² Die unterschiedlichen Voraussetzungen, mit denen Studienanfängerinnen und Studienanfänger an die Hochschulen kommen, finden in den Modellprojekten Berücksichtigung, beispielsweise durch Streckung der Studieneingangsphase, Einführung eines Orientierungssemesters, die Möglichkeit zum Teilzeitstudium oder individuelle Betreuung und Lernberatung. Es wäre sicherlich angebracht, zu den Wirkungen dieses Programms weitere fundierte Befunde zu ermitteln. Auf Grundlage der vorliegenden Untersuchung können allerdings keine Aussagen zu Effekten der Studienmodelle getroffen werden. Dazu ist im Verhältnis zur Stichprobe die Anzahl an Exmatrikulierten, die im Rahmen der Modellprojekte unter den veränderten Bedingungen an den geförderten Einrichtungen studiert haben, zu gering. Dazu kommt noch, dass zum einen die Fördermaßnahmen erst ab dem Jahr 2011 aufgenommen wurden, so dass die in Baden-Württemberg befragten Exmatrikulierten des Sommersemesters 2013 und 2014 häufig nicht die Möglichkeit hatten, an diesen Programmen teilzunehmen. Zum anderen aber wurden auch nicht alle der geförderten Hochschulen in die baden-württembergische Stichprobe einbezogen.

Für baden-württembergische Studienabbrecher verläuft die Studieneingangsphase problematischer als für die betreffenden Absolventen. Vor allem die Leistungsanforderungen am Studienanfang bereiten den Studienabbrechern in Baden-Württemberg deutlich häufiger Schwierigkeiten als den erfolgreich Examinierten. So fühlen sich Studienabbrecher am Studienbeginn um zwölf Prozentpunkte häufiger vom fachlichen Niveau überfordert (36% vs. 24%; Abb. 6.1). Zudem stimmen sie deutlich seltener als Absolventen der Aussage zu, dass sie das Arbeitspensum

1 Folgende Hochschulen wurden gefördert: Hochschule Esslingen, Universität Heidelberg, Hochschule Heilbronn, Universität Hohenheim, Hochschule Karlsruhe, Karlsruher Institut für Technologie und Hochschule für Technik Stuttgart, Hochschule Nürtingen-Geislingen, Hochschule Offenburg, Hochschule Stuttgart, Universität Ulm, Musikhochschule Trossingen (3-jährige Förderlaufzeit).

2 Das DZHW hat im Auftrag des baden-württembergischen Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst die Wirksamkeit der Studienmodelle an elf der geförderten Hochschulen von 2011 bis 2014 begleitend untersucht. Die Befunde der dreijährigen Wirkungsforschung wurden in einem Bericht veröffentlicht (siehe dazu: Mergner et al., 2015).

gut bewältigen konnten (47% vs. 63%). Darüber hinaus zeigt sich, dass ein höherer Anteil der Studienabbrecher bereits in den ersten Wochen des Studiums von den Studieninhalten enttäuscht ist (33% vs. 17%). Auch die Orientierungslosigkeit fällt unter den Studienabbrechern höher aus (54% vs. 42%). Seltener fühlen sich Studienabbrecher zudem am Studienanfang von den Lehrenden ausreichend betreut (29% vs. 39%). Offensichtlich zeichnet sich für einen nicht geringen Teil der Studienabbrecher das Risiko einer Studienaufgabe schon zu Studienbeginn ab.

Abb. 6.1

Bewältigung des Studieneinstiegs bei Studienabbrechern und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1=„in hohem Maße“ bis 5=„überhaupt nicht“, Pos. 1+2, 3 und 4+5, in Prozent

Am Studienanfang ...	trifft zu		teils/teils		trifft nicht zu	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
... war ich orientierungslos .	54	42	22	24	24	34
... war ich vom fachlichen Niveau überfordert .	36	24	23	19	41	57
... konnte ich das Arbeitspensum gut bewältigen.	47	63	29	19	24	18
... war ich von den Studieninhalten enttäuscht.	33	17	24	24	43	59
... fühlte ich mich von den Lehrenden gut betreut .	29	39	27	32	44	29

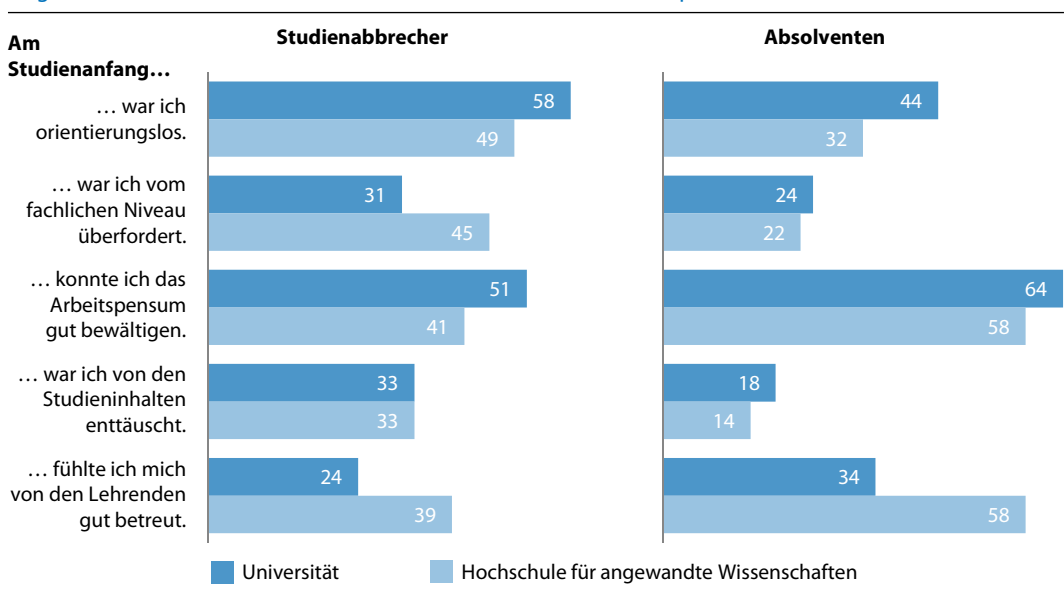
DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Differenziert nach Hochschulart ist auffällig, dass Studienabbrecher und Hochschulabsolventen an baden-württembergischen Universitäten in den ersten Studiensemestern häufiger als an Hochschulen für angewandte Wissenschaften orientierungslos sind und auch in höherem Maße die Betreuung durch die Lehrenden bemängeln (Abb. 6.2). Sicherlich dürfte hierbei eine Rolle spielen, dass Hochschulen für angewandte Wissenschaften aufgrund der für sie spezifischen Studienbedingungen eine intensivere Betreuung gewährleisten und individueller auf die Bedürfnisse von Studienanfängern eingehen können. Zudem sind viele Hochschulen für angewandte Wissenschaften

Abb. 6.2

Bewältigung des Studieneinstiegs bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent

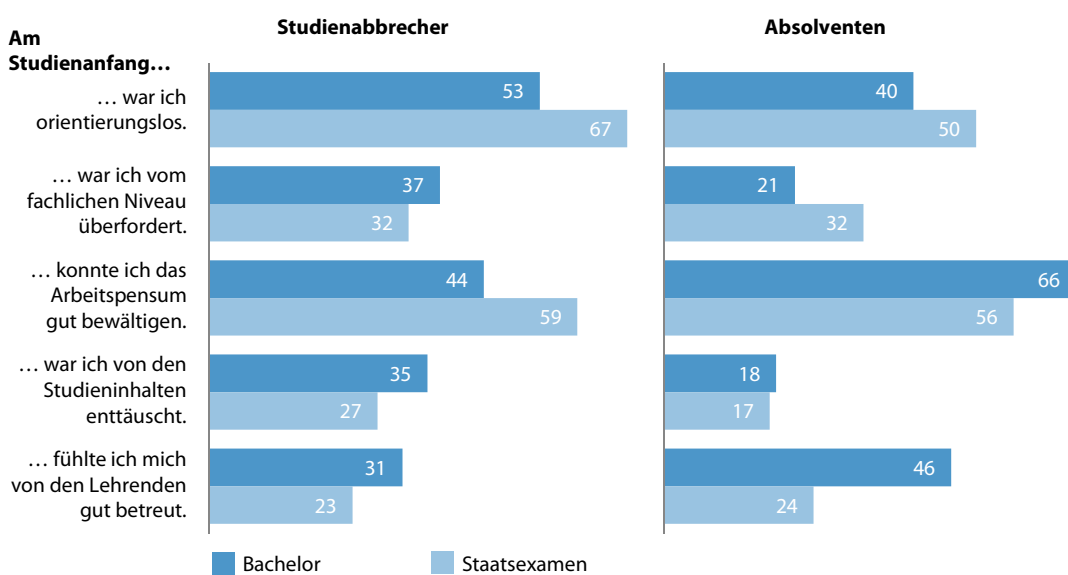


DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

ten schon allein aufgrund ihrer geringeren Größe für Studienanfänger überschaubarer, so dass sie von ihnen als weniger anonym erlebt werden und Orientierungsprobleme beim Studieneinstieg seltener auftreten. Allerdings kommt es hier bei beiden Exmatrikuliertengruppen häufiger zu Problemen mit der Bewältigung des Arbeitspensums und die Studienabbrecher sind im Vergleich zu den Universitäten am Studienanfang häufiger vom fachlichen Niveau überfordert. Ein Teil dieser hochschulartspezifischen Differenzen ergeben sich dabei aus dem unterschiedlichen Fächerprofil (siehe unten).

Unterschiede in der Bewältigung des Studieneinstiegs bestehen ebenfalls zwischen baden-württembergischen Exmatrikulierten in Bachelor- und Staatsexamensstudiengängen. Auch wenn sich bei Studienabbrechern durchgängig schon zu Studienbeginn mehr Probleme ergeben als bei Absolventen, so zeigt sich doch, dass im Staatsexamensstudium sowohl Studienabbrecher als auch Absolventen am Studienanfang häufiger orientierungslos und seltener mit der Betreuungssituation zufrieden sind als ihre Kommilitonen im Bachelorstudium (Abb. 6.3). Für diese Studienform wiederum ist bezeichnend, dass die Studienabbrecher im Vergleich zum Staatsexamen vergleichsweise häufig von den Studieninhalten enttäuscht sind (35% vs. 27%). Bei Absolventen zeigen sich diesbezüglich keine Unterschiede nach Abschlussart. Zudem ist bemerkenswert, dass unter den Studienabbrechern in Bachelorstudiengängen die Anteile an fachlich und vom Arbeitspensum Überforderten höher ausfallen als in Staatsexamensstudiengängen, während die Situation unter den Absolventen gegenläufig ist. So sind unter den Absolventen jene, die ein Staatsexamen abgeschlossen haben, häufiger am Studienbeginn vom fachlichen Niveau und vom Arbeitspensum überfordert als diejenigen, die einen Bachelor erworben haben. Auch bei diesen Problemlagen ist von einem fachspezifischen Hintergrund auszugehen.

Abb. 6.3
Bewältigung des Studieneinstiegs bei Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart
Angaben auf einer Skala von 1 „in hohem Maße“ bis 5 „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Aus den Angaben der baden-württembergischen Exmatrikulierten zu den Erfahrungen, die sie in den ersten Wochen des Studiums machen, lassen sich mittels einer Faktoranalyse zwei Prob-

lemkonstellationen ermitteln. Der erste Faktor gibt das Ausmaß der Überforderung in Bezug auf die Leistungsanforderungen am Studienanfang wieder, während der zweite Faktor für enttäuschte Studierenerwartungen am Studienfang und das Ausmaß der Orientierungslosigkeit steht.³ Zur übersichtlicheren Darstellung werden bei der Fächergruppendifferenzierung im Folgenden nur die aggregierten Faktoren ausgewiesen. Dabei zeigt sich, dass Studienabbrecher über alle hier betrachteten Fächergruppen hinweg, deutlich häufiger Probleme bei der Bewältigung des Studieneinstiegs haben als Absolventen (Abb. 6.4). So berichten Studienabbrecher deutlich häufiger von enttäuschten Studierenerwartungen und Orientierungslosigkeit in den ersten Studiensemestern. In den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie in der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften liegen die Anteile mit 48% bzw. 42% sogar jeweils 25 Prozentpunkte über den entsprechenden Werten der Absolventen. Auch die Leistungsanforderungen bereiten baden-württembergischen Studienabbrechern über alle ausgewiesenen Fächergruppen hinweg deutlich mehr Probleme als den betreffenden Absolventen. In mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen sind 43% der Studienabbrecher von den Leistungsanforderungen überfordert, in den Ingenieurwissenschaften sogar 46%. In den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und in den Sprach- und Kulturwissenschaften sind Studienabbrecher dagegen etwas seltener von den Leistungsanforderungen überfordert. Die Anteile liegen hier bei 31% bzw. 24%.

Abb. 6.4
Bewältigung des Studieneinstiegs bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen
 Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr wichtig“ bis 5 = „unwichtig“, Pos. 1+2, in Prozent

	Fächergruppe			
	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
Studienabbrecher				
überfordert von Leistungsanforderungen	24	31	43	46
enttäuschte Studierenerwartungen und Orientierungslosigkeit	48	47	42	30
Absolventen				
überfordert von Leistungsanforderungen	13	(22)	35	(24)
enttäuschte Studierenerwartungen und Orientierungslosigkeit	23	(25)	17	(13)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Interessant ist auch die Frage, inwiefern sich Zusammenhänge zwischen ausgewählten Aspekten der Bewältigung des Studieneinstiegs und den Vorkenntnissen und Fähigkeiten zu Studienbeginn feststellen lassen. Mittels einer Korrelationsmatrix lässt sich die Beziehung mehrerer Variablen zur Bewältigung des Studieneinstiegs sowie zu den Vorkenntnissen in verschiedenen Bereichen

³ Hinter dem ersten Faktor, der das Ausmaß der Leistungsüberforderung am Studienanfang wiedergibt, stehen die Items „Am Studienanfang war ich vom fachlichen Niveau überfordert.“ und „Am Studienanfang konnte ich das Arbeitspensum gut bewältigen.“. Letzteres Item weist in der Faktoranalyse eine negative Ladung auf. Das bedeutet, Exmatrikulierte, die Leistungsprobleme am Studienanfang haben, geben seltener an, dass sie das Arbeitspensum in den ersten Wochen des Studiums gut bewältigen können. In den zweiten Faktor, der für enttäuschte Studierenerwartungen am Studienfang und das Ausmaß der Orientierungslosigkeit steht, fließen die drei Items „Am Studienanfang war ich von den Studieninhalten enttäuscht.“, „Am Studienanfang war ich orientierungslos.“ sowie „Am Studienanfang fühlte ich mich von den Lehrenden gut betreut.“. Letztgenanntes Item weist wiederum eine negative Faktorladung auf, d. h. Exmatrikulierte, die zu dieser zweiten Problemgruppe gehören, geben seltener an, dass sie mit der Betreuung der Lehrenden am Studienbeginn zufrieden sind.

Abb. 6.5
Korrelationsmatrix zur fachlichen Vorbereitung und ausgewählten Aspekten der Bewältigung des Studieneinstiegs bei Studienabbrechern

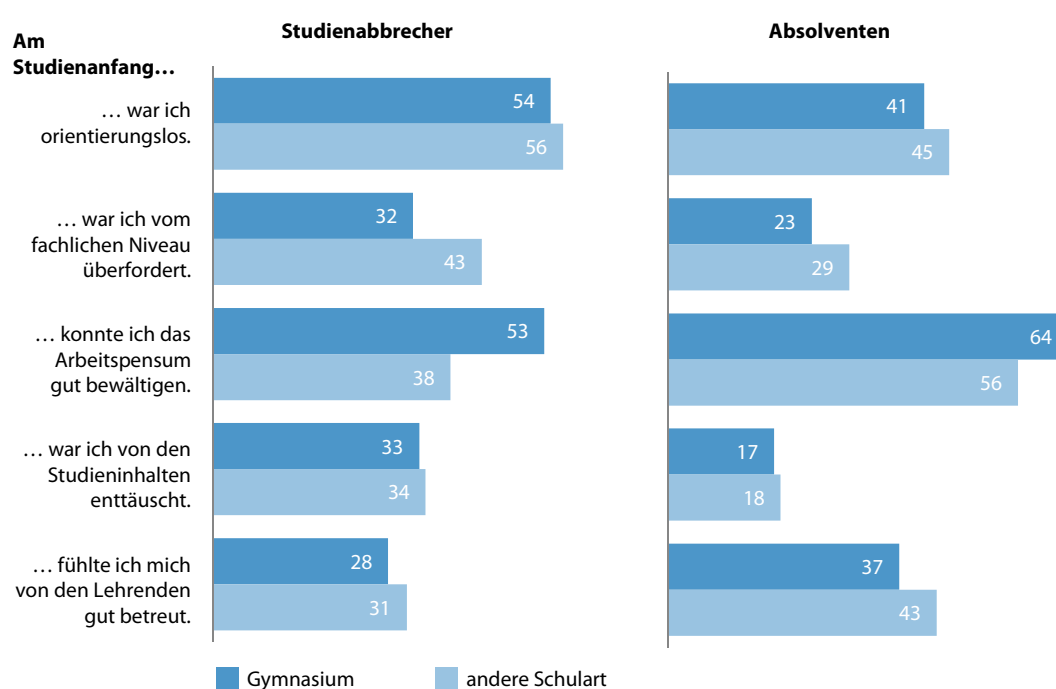
Am Studienanfang...	ausreichende Vorkenntnisse und Fähigkeiten zu Studienbeginn						
	Mathe- matik	Natur- wissen- schaften	Englisch	Deutsch	Zeitma- nagement	selbstän- diges Ar- beiten und Lernen	Techniken wissen- schaftl. Arbeitens
...war ich orientierungslos.	-0,12 ***	-0,10 *	0,02	0,02	-0,09**	-0,14 ***	-0,12 ***
...war ich vom fachlichen Niveau überfordert.	-0,40 ***	-0,44 ***	-0,08**	-0,12***	-0,09**	-0,15 ***	-0,07 **
...hatte ich Probleme, das Arbeitspensum zu bewältigen.	-0,30 ***	-0,31 ***	-0,07*	-0,14***	-0,22***	-0,22 ***	-0,11 ***

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Signifikanzniveau: * auf dem 5%-Niveau signifikant, ** auf dem 1%-Niveau signifikant, *** auf dem 0,1%-Niveau signifikant

auf einen Blick betrachten. Dabei wird vor allem ersichtlich, dass baden-württembergische Studienabbrecher häufiger vom fachlichen Niveau überfordert sind und Probleme mit dem Arbeitspensum haben, wenn ihre Vorkenntnisse und Fähigkeiten in Mathematik und Naturwissenschaften zu Studienbeginn nicht ausreichen (Abb. 6.5). Oder umgekehrt ausgedrückt: Je besser die Vorkenntnisse in Mathematik und Naturwissenschaften, desto seltener ergeben sich Probleme mit dem fachlichen Niveau und dem Arbeitspensum. Dies dürfte vor allem Studienabbrecher in

Abb. 6.6
Bewältigung des Studieneinstiegs bei Studienabbrechern und Absolventen nach besuchter Schulart
 Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

mathematisch-naturwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen betreffen, die – wie oben dargelegt – besonders häufig am Studienbeginn Leistungsprobleme haben. Die Korrelationsmatrix zeigt zudem, dass bei Studienabbrechern Probleme, das Arbeitspensum zu bewältigen, umso seltener auftreten, je besser ihre Vorkenntnisse im Zeitmanagement und selbständigen Arbeiten und Lernen sind.

Vor diesem Hintergrund ist auch eine Differenzierung nach Art der Schule, an der die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde, von Interesse. Baden-württembergische Studienabbrecher, die ihre Hochschulzugangsberechtigung über einen nicht-gymnasialen Weg erworben haben, sind am Anfang des Studiums häufiger vom fachlichen Niveau überfordert (43% vs. 32%; Abb. 6.6) und schaffen es seltener, das Arbeitspensum zu bewältigen (38% vs. 53%) als jene, die ein Gymnasium besucht haben. Dieser Befund lässt sich auch für Absolventen baden-württembergischer Hochschulen konstatieren.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die Leistungsanforderungen am Studienanfang den Studienabbrechern in Baden-Württemberg deutlich häufiger Probleme bereiten als den Absolventen. Diese Differenzen zwischen den baden-württembergischen Exmatrikuliertengruppen dürften sich zum Teil aus den unterschiedlichen Fächerprofilen von Studienabbrechern und Absolventen ergeben. So kommen Studienabbrecher überproportional häufig aus mathematisch-naturwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Studienfächern, die sich durch hohe Leistungsanforderungen vom ersten Semester an auszeichnen. Vorkenntnisse in Mathematik und Naturwissenschaften sowie im Zeitmanagement und die Fähigkeit zum selbständigen Arbeiten und Lernen sind notwendig, um beim Studieneinstieg das fachliche Niveau und das Arbeitspensum zu bewältigen. Zwischen dem schulischen Kenntnis- und Fähigkeitsstand sowie der Bewältigung der Studieneingangsphase zeigt sich in Baden-Württemberg ein klarer Zusammenhang. Dabei sollte allerdings auch beachtet werden, dass sich dieser Zusammenhang vor allem bei bestimmten Schulformen ergibt. Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einer anderen Schulform erworben haben als an einem Gymnasium, können bereits am Studienanfang häufiger als andere den Leistungsanforderungen nicht Stand halten. Die Gefahr eines Studienabbruchs ist für sie größer. Offensichtlich gelingt es den betreffenden Schularten noch nicht in gleichem Maße wie den Gymnasien, ihre Schulabgänger auf das fachliche Anforderungsniveau an den Hochschulen vorzubereiten.

6.2 Teilnahme an Angeboten zu Studienbeginn

Die dargestellten Befunde legen die Frage nahe, inwiefern spezielle Angebote am Studienbeginn fehlende schulische Voraussetzungen ausgleichen können und damit zu einer erfolgreicherem Bewältigung des Studieneinstiegs beitragen. Entscheidend ist hierbei eine fächergruppenbezogene Differenzierung, da ein Teil der abgefragten Angebote nur für bestimmte Studienfächer relevant ist wie z. B. die Teilnahme an Brückenkursen für Mathematik.

Kurse zu Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens werden an baden-württembergischen Hochschulen vergleichsweise häufig von Studienabbrechern der Sprach- und Kulturwissenschaften und der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften wahrgenommen (49% bzw. 36%; Abb. 6.7). Dagegen werden in Baden-Württemberg Vorkurse für Mathematik vor allem von Studienabbrechern in den sogenannten MINT-Fächern besucht. 45% der baden-württembergischen Studienabbrecher der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften und 57% der Ingenieurwissenschaften nahmen an einem Mathematikbrückenkurs teil. Auch von den Studienabbrechern der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften nutzte rund ein Drittel einen Brückenkurs für Mathematik. In den Sprach- und Kulturwissenschaften sind Vorkurse für Mathematik dagegen in der Regel nicht

Abb. 6.7

Teilnahme von Studienabbrechern und Absolventen an Angeboten zu Studienbeginn nach ausgewählten Fächergruppen
Angaben in Prozent

Angebote zu Studienbeginn	Fächergruppe			
	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
Studienabbrecher				
Kennenlernveranstaltungen	68	65	67	60
Erstsemester-Tutorien	72	65	64	73
Mentorenprogramm	17	10	18	18
Kurs zu Methoden der Studienorganisation	22	20	22	16
Kurs zu Techniken des wissenschaftl. Arbeitens	49	36	14	17
Brückenkurs für Mathematik	14	35	45	57
andere Brückenkurse	3	(3)	5	14
Absolventen				
Kennenlernveranstaltungen	72	(83)	74	(69)
Erstsemester-Tutorien	61	(72)	68	(68)
Mentorenprogramm	15	(7)	14	(5)
Kurs zu Methoden der Studienorganisation	20	(23)	11	(12)
Kurs zu Techniken des wissenschaftl. Arbeitens	51	(40)	25	(24)
Brückenkurs für Mathematik	14	(34)	29	(47)
andere Brückenkurse	2	(0)	6	(10)

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

von Relevanz. Nur in bestimmten Studiengängen wie zum Beispiel in Psychologie spielen sie eine Rolle, so dass dementsprechend die Beteiligung an einem solchen Angebot bei den betreffenden Studienabbrechern dieser Fächergruppe vergleichsweise gering ausfällt (14%). An anderen Brückenkursen, beispielsweise zu Informatik oder Naturwissenschaften, haben Studienabbrecher der ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtungen überdurchschnittlich häufig teilgenommen (14%). Bei Absolventen ergeben sich – überraschenderweise – im Wesentlichen ähnliche Befunde. Lediglich die Absolventen in Mathematik und Naturwissenschaften sowie tendenziell auch in Ingenieurwissenschaften haben etwas häufiger Kurse zu Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens besucht, während die betreffenden Studienabbrecher häufiger an Kursen zu Methoden der Studienorganisation und an Brückenkursen für Mathematik teilnahmen. Insbesondere Studienabbrecher in mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen haben vor Studienbeginn deutlich häufiger Mathematikbrückenkurse als Absolventen dieser Fächergruppe genutzt (45% vs. 29%). Bemerkenswert ist zudem, dass bei Absolventen der Sprach- und Kulturwissenschaften die Teilnahme an Erstsemester-Tutorien geringer ausfällt als bei den Studienabbrechern dieser Fächergruppe (61% vs. 72%). Über alle Fächergruppen hinweg nehmen baden-württembergische Absolventen häufiger als Studienabbrecher an Kennenlernveranstaltungen teil. Wie schon dargestellt, zeigt sich jedoch für die anderen Angebote zu Studienbeginn keine generell höhere Teilnahme der Absolventen. Dieser Befund ist überraschend, da sich die naheliegende Vermutung, dass Absolventen häufiger entsprechende Angebote zu Studienbeginn genutzt haben und auch aus diesem Grund das Studium besser bewältigen konnten, demnach nicht bestätigt. Jedoch kann daraus nicht gefolgert werden, dass diese Angebote zu Studienbeginn keinen Beitrag zum Studienerfolg leisten. Ohne entsprechende Maßnahmen und Angebote zur besseren Bewältigung

Abb. 6.8
Einschätzung der Nützlichkeit von Angeboten zu Studienbeginn bei Studienabbrechern und Absolventen
 Angaben auf einer Skala von 1=„sehr nützlich“ bis 5=„überhaupt nicht nützlich“, Pos. 1+2, 3 und 4+5, in Prozent

Angebote zu Studienbeginn	nützlich		teils/teils		nicht nützlich	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
Kennenlernveranstaltungen	63	78	22	13	15	9
Erstsemester-Tutorien	71	79	16	13	13	8
Mentorenprogramm	60	(59)	21	(11)	19	(30)
Kurs zu Methoden der Studienorganisation	45	(59)	27	(24)	28	(17)
Kurs zu Techniken des wissenschaftl. Arbeitens	56	64	22	20	22	16
Brückenkurs für Mathematik	55	57	16	16	29	27
andere Brückenkurse	29	39	27	32	44	29

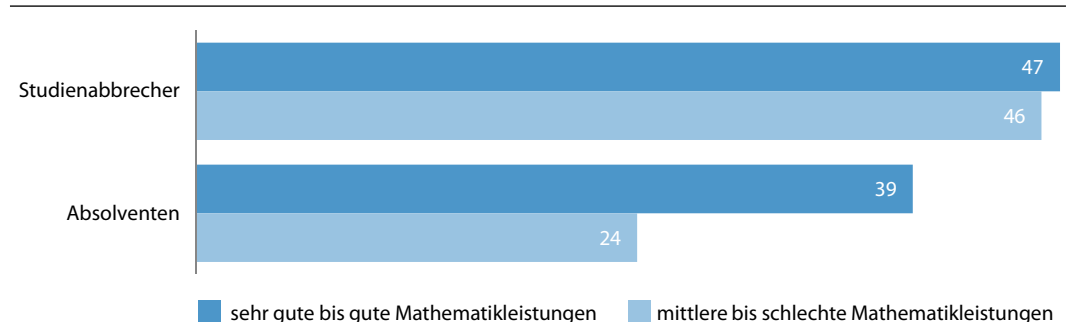
() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

des Studieneinstiegs könnte die Zahl der Studienabbrecher noch größer sein. Gleichwohl muss es bedenklich stimmen, dass in einem Teil der hier ausgewiesenen Fächergruppen sogar die Hälfte der Studienabbrecher solche intensiven Angebote wie Brückenkurse für Mathematik oder Kurse zu Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens in Anspruch nimmt, dies aber offensichtlich nicht dazu geführt hat, dass sie auch einen Abschluss im gewählten Studienfach erreichen.

Zu den Gründen für diese unbefriedigende Situation liefern die Urteile der Exmatrikulierten über die Nützlichkeit der Angebote zu Studienbeginn wichtige Indizien. Es zeigt sich, dass die Nützlichkeit dieser Angebote von den Absolventen mehrheitlich besser als von den Studienabbrechern eingeschätzt wird (Abb. 6.8). Offensichtlich gelingt es den Studienabbrechern in Baden-Württemberg in geringerem Maße als den Absolventen, sich diese Angebote so zu erschließen, dass sie für sie hilfreich bei der Bewältigung des Studienbeginns sind. Nicht allein die Teilnahme an Angeboten zu Studienbeginn ist schon ausreichend, viele Maßnahmen erweisen sich nur dann als gewinnbringend, wenn sich die Teilnehmer auch aktiv einbringen.⁴ Von dieser Einschätzung

Abb. 6.9
Teilnahme von Studienabbrechern und Absolventen an Brückenkursen für Mathematik nach Mathematikleistungen zum Schulende
 Angaben in Prozent



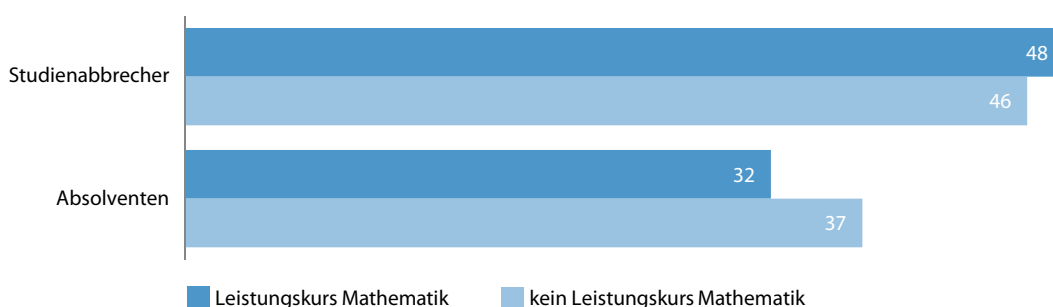
DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

⁴ Dieser Zusammenhang zeigt sich auch in der LUMa-Studie, einer evaluierenden Untersuchung zu den Unterstützungsmaßnahmen in Mathematik an baden-württembergischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften, auf die bereits in der Einleitung des vorliegenden Berichts verwiesen wird (Metzger, 2016, S. 33ff.).

einer geringeren Nützlichkeit für Studienabbrecher gibt es nur wenige Ausnahmen. Lediglich die Nützlichkeit von Mentorenprogrammen und von Brückenkursen für Mathematik schätzen beide Exmatrikuliertengruppen ähnlich ein. Als am hilfreichsten bewerten baden-württembergische Studienabbrecher wie Absolventen Erstsemester-Tutorien (71% bzw. 79%) gefolgt von Kennenlernveranstaltungen. An dritter Stelle stehen bei Studienabbrechern Mentorenprogramme (60%) und bei Absolventen Kurse zu Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens (64%).

Auch unter Berücksichtigung der Mathematikleistungen zu Schulende zeigt sich, dass baden-württembergische Studienabbrecher häufiger an Brückenkursen für Mathematik teilnehmen als Absolventen (Abb. 6.9).⁵ Unabhängig von der schulischen Mathematikleistung besucht in Baden-Württemberg rund jeder zweite Studienabbrecher der Wirtschaftswissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften sowie Ingenieurwissenschaften vor Studienbeginn einen Mathematikbrückenkurs. Gleiches gilt auch bei einer Differenzierung der Studienabbrecher nach Belegung des Leistungskurses Mathematik in der schulischen Oberstufe.⁶ Mit 48% beteiligen sich Studienabbrecher, die in der Schule Mathematik als Leistungskurs gewählt haben, genauso häufig an Brückenkursen für Mathematik wie ihre Kommilitonen, die andere Leistungskurse belegten (46%; Abb. 6.10). Diese Befunde bedeuten, dass Studienabbrecher, die sich mit einer vergleichsweise schlechten schulischen Mathematikvorbereitung (Mathematiknote bei Schulabschluss > 2,5) in Studiengänge einschreiben, für die Mathematikkenntnisse von hoher Relevanz sind, nicht häufiger an Brückenkursen für Mathematik teilnehmen als Studienabbrecher mit besserer schulischer Mathematikbildung (Mathematiknote bei Schulabschluss \leq 2,5). Offensichtlich nehmen jene Studienanfänger, die eine solche Hilfestellung zu Studienbeginn besonders dringend benötigen, noch zu wenig an mathematischen Brückenkursen teil. Anders verhält es sich bei den Hochschulabsolventen. Zwar besuchen in Baden-Württemberg Absolventen der Wirtschaftswissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften sowie Ingenieurwissenschaften, die in der Schule keinen Leistungskurs Mathematik belegten, häufiger Brückenkurse für Mathematik, als jene mit einem entsprechenden Leistungskurs (37% vs. 32%). Zugleich werden diese Brückenkurse aber von Absolventen mit schlechteren schulischen Mathematikleistungen (Mathematiknote bei Schulab-

Abb. 6.10
Teilnahme von Studienabbrechern und Absolventen an Brückenkursen für Mathematik nach Belegung des Leistungskurses Mathematik bei Erwerb der Hochschulreife
Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

- Betrachtet werden hierfür nur Studienabbrecher und Absolventen aus Fächergruppen, in denen die Teilnahme an Mathematikbrückenkursen fachlich relevant ist bzw. entsprechende Kurse angeboten werden. Einbezogen werden daher Studienabbrecher und Absolventen der Wirtschaftswissenschaften, der Mathematik/Naturwissenschaften sowie der Ingenieurwissenschaften. Alle anderen Studienabbrecher und Absolventen werden aus der Analyse ausgeschlossen.
- Auch hierbei werden wiederum nur jene Fächergruppen betrachtet, für die Vorkurse in Mathematik von Relevanz sind (Wirtschaftswissenschaften, Mathematik/Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften).

schluss $> 2,5$) seltener wahrgenommen als von Absolventen mit guten Leistungen in Mathematik (Mathematiknote bei Schulabschluss $\leq 2,5$; 24% vs. 39%). Möglicherweise besteht auch bei Absolventen mit vergleichsweise schlechten Vorkenntnissen in Mathematik noch vermehrt Bedarf, an entsprechenden Brückenkursen teilzunehmen. Es kann jedoch hier nicht ausgeschlossen werden, dass unter den betreffenden Absolventen überdurchschnittlich viele mit mittleren bis schlechten schulischen Mathematikleistungen in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen immatrikuliert sind. Denn im Vergleich zu Natur- und Ingenieurwissenschaften ist der Umfang der benötigten Mathematikkenntnisse in Wirtschaftswissenschaften geringer. Dies könnte nicht nur zu einer höheren Zahl an Absolventen mit eingeschränkten mathematischen Vorkenntnissen führen, sondern auch zu einer geringen Teilnahme an Brückenkursen für Mathematik.

6.3 Informiertheit bei Studienbeginn

In der Regel nehmen Studienanfänger ihr Studium mit bestimmten Erwartungen auf, beispielsweise in Bezug auf fachliche Inhalte, Studienbedingungen, ihre persönliche Eignung oder spätere berufliche Aussichten. Werden diese Erwartungen enttäuscht, müssen die Studierenden ihre Vorstellungen revidieren und sich an die unvorhergesehene Situation anpassen. Gelingt ihnen dies nicht, so kann es passieren, dass Probleme, die durch Informationsdefizite vor und noch in der Studieneingangsphase entstehen, langfristig zu einem Studienfachwechsel, Hochschulwechsel oder sogar einem Studienabbruch führen. Dagegen können Studienanfänger, die sich vor Studienaufnahme ein umfassendes und realistisches Bild von ihrem Studiengang machen, den Einstieg ins Studium besser bewältigen, auch, weil sie auf Grundlage der Informationen, die sie vor Studienbeginn einholen, ihre Studienfachwahl bewusster treffen oder ihre Studienwahl entsprechend anpassen. Die Informiertheit vor Aufnahme des Studiums fällt sowohl bei Studienabbrechern als auch bei Absolventen von baden-württembergischen Hochschulen nicht allzu hoch aus. Die entsprechenden Anteile derjenigen, die sich über einzelne Aspekte des Studiums ausreichend informieren, überschreitet kaum die 50%-Marke. Das bedeutet, die Mehrheit der Studienabbrecher und Absolventen hält vor dem Hintergrund konkreter Studienerfahrungen ihren Informationsstand bei Studienbeginn für zu gering oder sogar für nicht ausreichend. Auch wenn sowohl bei Studienabbrechern als auch bei Absolventen der Informationsstand nicht befriedigen kann,

Abb. 6.11

Informationsstand der Studienabbrecher und Absolventen bei Studienbeginn

Angaben auf einer Skala von 1=„in hohem Maße“ bis 5=„überhaupt nicht“, Pos. 1+2, 3 und 4+5, in Prozent

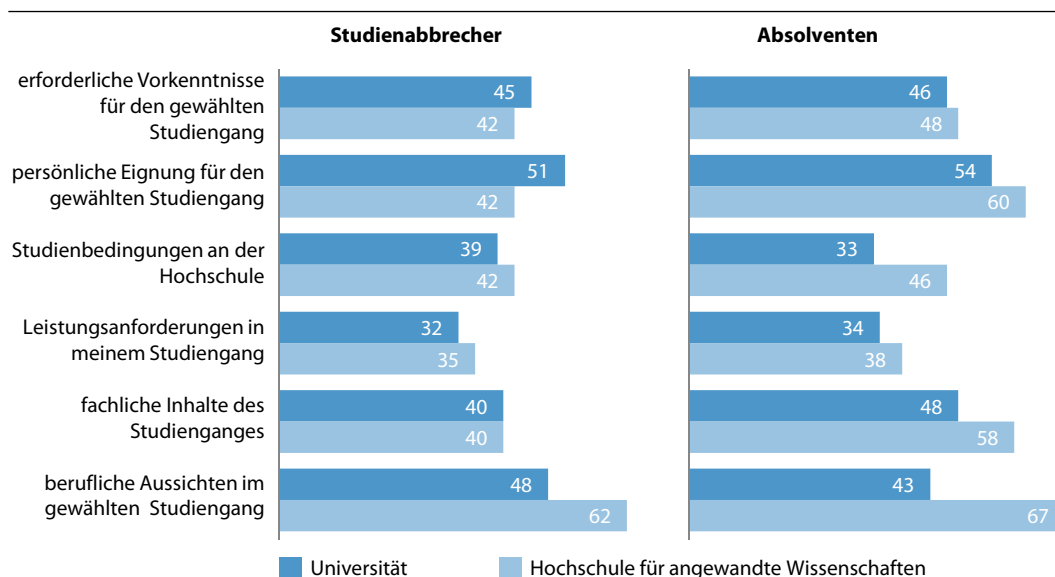
	ausreichend		teils/teils		nicht ausreichend	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
erforderliche Vorkenntnisse für den gewählten Studiengang	44	46	26	27	30	27
persönliche Eignung für den gewählten Studiengang	48	56	30	25	22	19
Studienbedingungen an der Hochschule	39	36	29	26	32	38
Leistungsanforderungen in meinem Studiengang	33	35	29	29	38	36
fachliche Inhalte des Studienganges	40	50	30	27	30	23
berufliche Aussichten im gewählten Studiengang	53	48	24	24	23	28
andere Brückenkurse	29	39	27	32	44	29

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

so ist dennoch davon auszugehen, dass Absolventen auf enttäuschte Erwartungen am Studienanfang anders reagieren als Studienabbrecher. So ist davon auszugehen, dass Absolventen ein positives Verhältnis zu den neu erfahrenen Gegebenheiten des Studiums entwickeln, auch wenn diese nicht mit ihren Erwartungen korrespondieren, während dies Studienabbrechern offenbar nicht in gleichem Maße gelingt.

Die Informiertheit von Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg unterscheidet sich dabei vor allem in Hinblick auf folgende Aspekte. So haben sich baden-württembergische Studienabbrecher vor Beginn des Studiums seltener über die fachlichen Studieninhalte (40% vs. 50%) sowie die persönliche Eignung für den gewählten Studiengang (48% vs. 56%) informiert, dagegen geben sie aber häufiger als baden-württembergische Absolventen an, in ausreichendem Maße über die beruflichen Aussichten im gewählten Studiengang Bescheid gewusst zu haben (53% vs. 48%).

Abb. 6.12
Informationsstand der Studienabbrecher und Absolventen bei Studienbeginn nach Hochschulart
Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2 = „ausreichend informiert“, in Prozent

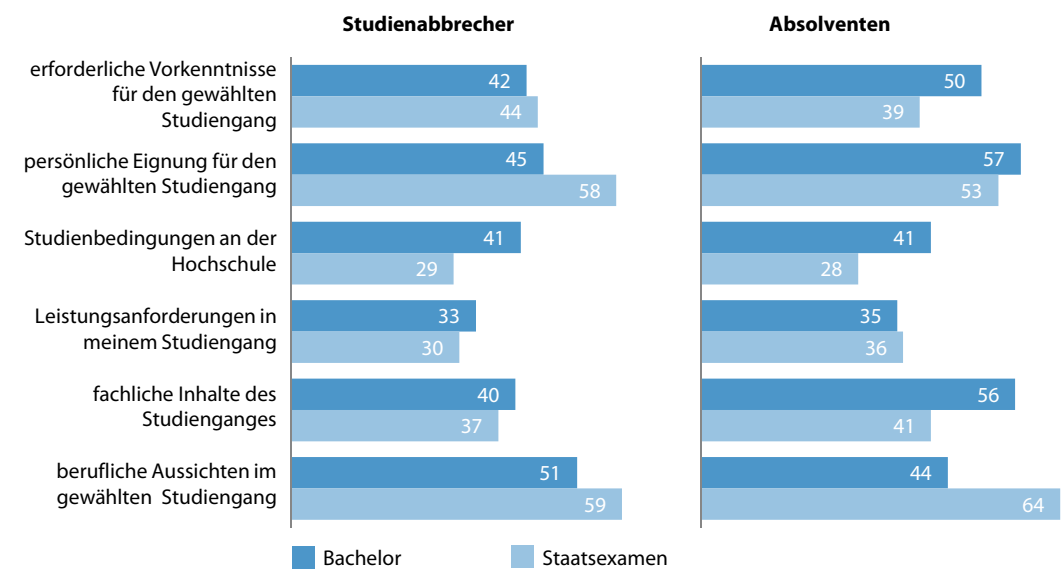


DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Absolventen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften schätzen ein, dass sie vor Studienbeginn über alle abgefragten Aspekte hinweg besser informiert waren als jene an baden-württembergischen Universitäten (Abb. 6.12). Bei den Studienabbrechern war die Informiertheit dagegen zum Teil an Universitäten besser, z. B. in Hinblick auf die persönliche Eignung für den gewählten Studiengang. Besonders auffällig ist aber bei beiden Exmatrikuliertengruppen der folgende Unterschied: Während sich an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften 62% der Studienabbrecher und 67% der Absolventen über die beruflichen Aussichten im gewählten Studiengang gut informiert fühlten, sind es an den Universitäten lediglich 48% der Studienabbrecher bzw. 43% der Absolventen. Ein solcher Befund ist auch ein Ergebnis des unterschiedlichen Fächerprofils der Hochschularten. So fällt an Universitäten der Anteil an Studiengängen ohne klares Berufsbild höher aus als an Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Dies trifft beispielsweise auf die meisten Studiengänge der Sprach- und Kulturwissenschaften zu, die vor allem an Universitä-

ten zu finden sind. Die Differenzierung beider Exmatrikuliertengruppen nach Hochschulart zeigt darüber hinaus eine besonders große Diskrepanz zwischen Studienabbrechern und Absolventen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Bezug auf die Informiertheit über die persönliche Eignung und die fachlichen Studieninhalte. So waren Studienabbrecher an Hochschulen für angewandte Wissenschaften vor Beginn des Studiums über diese Aspekte weitaus seltener ausreichend informiert als Absolventen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften.

Abb. 6.13
Informationsstand der Studienabbrecher und Absolventen bei Studienbeginn nach Abschlussart
 Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2 = „ausreichend informiert“, in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Studienabbrecher, die sich aus einem baden-württembergischen Bachelorstudium exmatrikulieren, sehen sich rückblickend bei Studienbeginn deutlich besser über die Studienbedingungen an der Hochschule informiert als jene im Staatsexamensstudium (41% vs. 29%; Abb. 6.13), die sich wiederum als kenntnisreicher in Bezug auf ihre persönlichen Eignung für den gewählten Studiengang einschätzen (Staatsexamen: 58% vs. Bachelorstudium: 45%). Zudem geben in Baden-Württemberg Studienabbrecher in Staatsexamensstudiengängen häufiger an, dass sie vor Studienaufnahme ausreichend über die beruflichen Aussichten Bescheid wussten als jene im Bachelorstudium (59% vs. 51%). Dieser Befund ist durchaus naheliegend, da die mit einem Staatsexamen abschließenden Fächergruppen wie z. B. Medizin, Pharmazie oder Rechtswissenschaften auch häufiger mit konkreten Berufsvorstellungen verbunden sind. Bei den erfolgreich Examinierten liegt der Informationsstand der Bachelorabsolventen fast durchweg deutlich über dem Stand der Staatsexamensabsolventen. Nur in Bezug auf die beruflichen Aussichten verfügten Absolventen aus Staatsexamensstudiengängen erheblich häufiger über ausreichend Informationen (64% vs. 44%). Im Fächergruppenvergleich wussten die baden-württembergischen Studienabbrecher der Ingenieurwissenschaften vor Studienbeginn seltener ausreichend über wichtige Aspekte des Studiums Bescheid (Abb. 6.14). Nur in Bezug auf die beruflichen Aussichten im gewählten Studiengang fühlten sie sich häufiger als Studienabbrecher anderer Fächergruppen ausreichend informiert (62%). Informationen über die beruflichen Perspektiven spielen auch für Studienabbrecher der Wirtschafts-

Abb. 6.14
Informationsstand der Studienabbrecher und Absolventen bei Studienbeginn nach ausgewählten Fächergruppen
 Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2 = „ausreichend informiert“, in Prozent

	Fächergruppe			
	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
Studienabbrecher				
erforderliche Vorkenntnisse für den gewählten Studiengang	54	41	42	39
persönliche Eignung für den gewählten Studiengang	63	41	46	38
Studienbedingungen an der Hochschule	35	43	41	39
Leistungsanforderungen in meinem Studiengang	29	38	34	32
fachliche Inhalte des Studienganges	39	37	43	38
berufliche Aussichten im gewählten Studiengang	46	57	53	62
Absolventen				
erforderliche Vorkenntnisse für den gewählten Studiengang	49	(45)	45	(47)
persönliche Eignung für den gewählten Studiengang	59	(59)	51	(57)
Studienbedingungen an der Hochschule	35	(49)	35	(37)
Leistungsanforderungen in meinem Studiengang	31	(37)	31	(41)
fachliche Inhalte des Studienganges	49	(51)	48	(58)
berufliche Aussichten im gewählten Studiengang	35	(55)	40	(70)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

und Sozialwissenschaften eine überdurchschnittlich große Rolle (57%). Darüber hinaus haben sich jedoch auch Studienabbrecher in wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fächern vergleichsweise häufig über Studienbedingungen an der Hochschule (43%) und Leistungsanforderungen im Studiengang (38%) informiert. Studienabbrecher der Sprach- und Kulturwissenschaften setzten sich dagegen überproportional häufig mit den erforderlichen Vorkenntnissen (54%) und der persönlichen Eignung für den gewählten Studiengang (63%) auseinander. Auch wenn die Datengrundlage für Absolventen der Ingenieurwissenschaften in Baden-Württemberg nur Tendenzaussagen zulässt, so ist auffällig, dass in ingenieurwissenschaftlichen Fächern Studienabbrecher im Vergleich zu Absolventen fast durchweg schlechter informiert waren als sie ihr Studium aufgenommen haben. Insbesondere über die persönliche Eignung für den gewählten Studiengang und die fachlichen Studieninhalte sind Studienabbrecher deutlich seltener ausreichend informiert gewesen. Eine ähnliche Differenz besteht auch zwischen Studienabbrechern und Absolventen der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.⁷ Auch in dieser Fächergruppe setzten sich Studienabbrecher im Vorfeld des Studiums erheblich seltener mit ihrer persönlichen Eignung und den fachlichen Inhalten des Studienganges auseinander als Absolventen.

⁷ Aufgrund der Fallzahlen sind für Absolventen nur Tendenzaussagen möglich.

Das Ausmaß an unzureichender Information vor Aufnahme des Studiums unterscheidet sich auch nach den ausschlaggebenden Gründen des Studienabbruchs (Abb. 6.15). Vergleichsweise schlecht waren jene Studienabbrecher informiert, die ihr Studium in erster Linie aufgrund mangelnder Studienmotivation vorzeitig beenden. Jeweils knapp ein Drittel bis rund zwei Fünftel der betreffenden baden-württembergischen Studienabbrecher waren über die einzelnen Aspekte des Studiums wenig oder überhaupt nicht informiert. Vor allem in Bezug auf die persönliche Eignung für den gewählten Studiengang, die fachlichen Inhalte und die beruflichen Aussichten verfügten sie im Vergleich zu anderen Studienabbrechern über zu wenige Informationen. Aus mangelnden Kenntnissen über das gewählte Studienfach und die persönliche Eignung leiten sich offensichtlich Erwartungen ab, die zu einer Verringerung der Studienmotivation führen können, wenn sie im Laufe des Studiums nicht eingelöst werden. Studienabbrecher, die ihr Studium aufgrund von Leistungsproblemen vorzeitig beenden, berichten dagegen etwas seltener von solchen Informationsdefiziten vor Studienaufnahme. Ein relativ hoher Anteil dieser Studienabbrecher bewertet jedoch rückblickend, dass sie vor Beginn des Studiums nur unzureichend über die Leistungsanforderungen im gewählten Studiengang Bescheid wussten (42%). Knapp einem Drittel fehlten zudem wesentliche Informationen über die geforderten Vorkenntnisse (32%). Ein Teil der baden-württembergischen Studienabbrecher, die aufgrund von Leistungsschwierigkeiten die Hochschule ohne Examen verlassen, war sich über die Höhe des Leistungsniveaus vor Studienbeginn offensichtlich nicht bewusst.

Abb. 6.15

Informationsdefizite vor Studienbeginn bei Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 4+5 = „unzureichend informiert“, in Prozent

fehlende Informationen zu...	entscheidender Abbruchgrund			
	Leistungsprobleme	praktische Tätigkeit	mangelnde Studienmotivation	persönliche Gründe
...erforderlichen Vorkenntnissen für den gewählten Studiengang	32	(24)	33	(31)
...persönlicher Eignung für den gewählten Studiengang	26	(21)	31	(21)
...Studienbedingungen an der Hochschule	29	(42)	30	(27)
...Leistungsanforderungen in meinem Studiengang	42	(36)	41	(37)
...fachlichen Inhalten des Studienganges	31	(35)	39	(20)
...beruflichen Aussichten im gewählten Studiengang	17	(18)	33	(24)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Bei einem Vergleich der Informationsdefizite nach den Motiven, die zur Wahl des letztlich abgebrochenen Studiums führen, lässt sich feststellen, dass baden-württembergische Studienabbrecher, die ihren Studiengang aufgrund extrinsischer Motive wählen, vergleichsweise schlecht über die Gegebenheiten ihres Studiums sowie die Anforderungen an die persönliche Eignung und die erforderlichen Vorkenntnisse informiert waren (Abb. 6.16). Bei den meisten der abgefragten Informationsaspekte geben sie vergleichsweise große Defizite an. Nur in Bezug auf die beruflichen

Abb. 6.16

Informationsdefizite vor Studienbeginn bei Studienabbrechern und Absolventen nach Motiven der Studienfachwahl

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 4+5 = „unzureichend informiert“, in Prozent

fehlende Informationen zu...	Studienwahlmotive			
	intrinsische Motive	extrinsische Motive	soziale Motive	Rat von anderen
Studienabbrecher				
...erforderlichen Vorkenntnissen für den gewählten Studiengang	25	31	26	(27)
...persönlicher Eignung für den gewählten Studiengang	18	23	19	(21)
...Studienbedingungen an der Hochschule	29	28	29	(30)
...Leistungsanforderungen in meinem Studiengang	37	39	31	(35)
...fachlichen Inhalten des Studienganges	26	31	29	(30)
...beruflichen Aussichten im gewählten Studiengang	20	11	19	(20)
Absolventen				
...erforderlichen Vorkenntnissen für den gewählten Studiengang	23	27	26	(30)
...persönlicher Eignung für den gewählten Studiengang	15	17	19	(16)
...Studienbedingungen an der Hochschule	34	31	35	(32)
...Leistungsanforderungen in meinem Studiengang	33	26	34	(34)
...fachlichen Inhalten des Studienganges	19	16	23	(23)
...beruflichen Aussichten im gewählten Studiengang	25	12	22	(13)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Aussichten im gewählten Studiengang bestanden bei Studienabbrechern in Baden-Württemberg, deren Studienwahl vordergründig extrinsisch motiviert ist, vergleichsweise geringe Informationsdefizite (11%). Dies trifft auch auf baden-württembergische Absolventen zu, die ihren Studiengang aufgrund extrinsischer Motive wählen. Die Mehrheit setzte sich vor Studienbeginn mit den beruflichen Chancen auseinander. Lediglich jeder Zehnte von ihnen hatte wenig oder kein Wissen über die berufliche Perspektive (12%). Absolventen, die ihre Studienentscheidung extrinsisch begründen, waren aber vor Studienaufnahme über erforderliche Vorkenntnisse, persönliche Eignung, Leistungsanforderungen und fachliche Inhalte des gewählten Studienganges, besser informiert als die entsprechenden Studienabbrecher. Dies ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass eine extrinsisch motivierte Studienfachwahl das Risiko eines Studienabbruchs erhöht, wenn sie mit einer unzureichenden Informiertheit über wichtige Bedingungen des gewählten Studienfachs einhergeht. Absolventen, deren Fachwahl sich auf eine intrinsische Motivation gründet, waren dagegen in Bezug auf die erforderlichen Vorkenntnisse, die persönliche Eignung sowie die fachlichen Inhalte des Studienganges besser informiert als der Durchschnitt. Eine intrinsische Motiva-

Abb. 6.17**Informationsstand der Studienabbrecher und Absolventen bei Studienbeginn nach Überforderung durch Leistungsanforderungen am Studienanfang**

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2 = „ausreichend informiert“, in Prozent

	überfordert von Leistungsanforderungen am Studienanfang			
	trifft zu		trifft nicht zu	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
erforderliche Vorkenntnisse für den gewählten Studiengang	33	46	53	47
persönliche Eignung für den gewählten Studiengang	39	43	54	61
Studienbedingungen an der Hochschule	36	33	41	38
Leistungsanforderungen in meinem Studiengang	28	29	37	36
fachliche Inhalte des Studienganges	31	43	47	53
berufliche Aussichten im gewählten Studiengang	52	57	54	45

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

tion fördert offensichtlich ein Informationsverhalten, das auf die Inhalte des gewählten Studienfaches ebenso gerichtet ist wie auf die Prüfung der persönlichen Eignung.

Bei der Betrachtung der Informiertheit danach, ob die Exmatrikulierten durch die Leistungsanforderungen am Studienanfang überfordert waren oder nicht⁸, zeigt sich der klare Befund, dass sich überforderte Studienabbrecher wie Absolventen an baden-württembergischen Hochschulen vor Aufnahme des Studiums seltener ausreichend informiert hatten (Abb. 6.17). Bei den Studienabbrechern haben sich diejenigen, die am Studienanfang von den Leistungsanforderungen überfordert sind, insbesondere über die erforderlichen Vorkenntnisse für den gewählten Studiengang (überforderte Studienabbrecher: 33% vs. nicht überforderte Studienabbrecher: 53%), die persönliche Eignung (39% vs. 54%) und die fachlichen Inhalte (31% vs. 47%) deutlich seltener ausreichend informiert als jene ohne Leistungsschwierigkeiten am Studienanfang. Die Differenzen belaufen sich auf 15 bis 20 Prozentpunkte. Auch bei den Absolventen bestehen in der für Studienabbrecher bereits dargestellten Art und Weise in Abhängigkeit von der Leistungsstärke große Diskrepanzen bei nahezu allen Aspekten der Informiertheit vor Studienbeginn. Nur über die beruflichen Perspektiven wissen Absolventen mit Leistungsschwierigkeiten sogar besser Bescheid als diejenigen ohne Leistungsprobleme (57% vs. 45%). Auch bei Studienabbrechen lassen sich hinsichtlich der beruflichen Aussichten kaum Unterschiede konstatieren (52% vs. 54%). Insgesamt fühlten sich Studienabbrecher und Absolventen ohne Leistungsschwierigkeiten am Studienanfang zu etwa gleich hohen Anteilen ausreichend über die abgefragten Studienaspekte informiert. Studienabbrecher, die keine Probleme haben, die Leistungsanforderungen am Studienbeginn zu bewältigen, sind fast durchweg auch besser informiert gewesen als Absolventen mit Leistungsschwierigkeiten. Am niedrigsten fällt der Informationsstand bei Studienabbrechern aus, die am Studienanfang Probleme mit den Leistungsanforderungen hatten.

Interessant ist auch eine Differenzierung nach einer weiteren aggregierten Variable zur Bewältigung des Studieneinstiegs, die enttäuschte Studieneinerwartungen und Orientierungslosigkeit

⁸ Verwendet wurde hierfür aggregierten Variable zur Bewältigung der Leistungsanforderungen am Studieneinstieg. Die Bildung der aggregierten Variable wird in Kapitel 6.1 erläutert.

keit am Studienanfang widerspiegelt (Abb. 6.18).⁹ Baden-württembergische Studienabbrecher und Absolventen, die am Studienanfang orientierungslos und von den Studieninhalten und der Betreuung durch die Lehrenden enttäuscht sind, haben sich vor Aufnahme des Studiums deutlich weniger ausreichend über alle abgefragten Aspekte des Studiums informiert als jene Exmatriculierten, für die Orientierungslosigkeit und enttäuschte Studienerwartungen am Studienbeginn keine Rolle spielten. Bei den meisten Informationsaspekten belaufen sich die Differenzen auf 20 Prozentpunkte und mehr. Damit fallen die Unterschiede noch größer aus als bei der Analyse nach Leistungsüberforderung am Studienanfang. Insbesondere über die fachlichen Inhalte des Studienganges waren Studienabbrecher (enttäuscht vom Studium: 29% vs. nicht enttäuscht vom Studium: 57%), aber auch Absolventen (enttäuscht vom Studium: 39% vs. nicht enttäuscht vom Studium: 61%), deren Studienerwartungen am Studienanfang enttäuscht werden bzw. die von Orientierungslosigkeit berichten, deutlich seltener ausreichend informiert.

Abb. 6.18
Informationsstand der Studienabbrecher und Absolventen bei Studienbeginn nach Orientierungslosigkeit und Enttäuschung hinsichtlich der Studienerwartungen am Studienanfang
 Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2 = „ausreichend informiert“, in Prozent

	enttäuschte Studienerwartungen und Orientierungslosigkeit am Studienanfang			
	trifft zu		trifft nicht zu	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
erforderliche Vorkenntnisse für den gewählten Studiengang	39	32	52	52
persönliche Eignung für den gewählten Studiengang	40	43	59	64
Studienbedingungen an der Hochschule	32	23	54	46
Leistungsanforderungen in meinem Studiengang	27	20	46	44
fachliche Inhalte des Studienganges	29	39	57	61
berufliche Aussichten im gewählten Studiengang	46	37	59	54

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Die Befunde weisen deutlich darauf hin, dass für einen gelungenen Studieneinstieg das Einholen studienrelevanter Informationen eine wichtige Voraussetzung darstellt. Dabei dürfte es ganz wesentlich von Belang sein, dass Studienbewerber eine realistische Einschätzung der Bedingungen des Studiums erhalten. Bestehen große Diskrepanzen zwischen den Studienerwartungen und den tatsächlichen Gegebenheiten an der Hochschule, so kann dies unter anderem zu einer Wandlung in der Studienentschlossenheit und Studienmotivation führen. Offensichtlich gelingt der Studieneinstieg demnach insbesondere jenen Studienanfängern gut, die sich vor Studienbeginn ausreichend über ihren gewählten Studiengang und die persönliche Passung informieren. Dieser Befund ist nicht zu unterschätzen, da die Bewältigung des Studieneinstiegs für das weitere Gelingen des Studiums und somit letztlich für den gesamten Studienerfolg von großer Bedeutung sein kann.

⁹ Wie bei der aggregierten Variable zur Leistungsüberforderung am Studienbeginn ist die Bildung dieser aggregierten Variable zur Bewältigung des Studieneinstiegs, die das Ausmaß an Orientierungslosigkeit und enttäuschten Studienerwartungen aufzeigt, in Kapitel 6.1 dargelegt.

Abb. 6.19**Bewältigung des Studieneinstiegs bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt**

Angaben auf einer Skala von 1=„in hohem Maße“ bis 5=„überhaupt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent

Am Studienanfang ...	Baden-Württemberg		Bundesdurchschnitt	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
... war ich orientierungslos .	54	42	57	51
... war ich vom fachlichen Niveau überfordert .	36	24	35	23
... konnte ich das Arbeitspensum gut bewältigen.	47	63	48	60
... war ich von den Studieninhalten enttäuscht.	33	17	31	18
... fühlte ich mich von den Lehrenden gut betreut .	29	39	28	34

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

6.4 Studieneingangsphase in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt

In Bezug auf die Studieneingangsphase zeigen sich insgesamt nur wenige Differenzen im Vergleich der baden-württembergischen und der bundesweiten Befunde. So zeigen sich bei den Studienabbrechern in Baden-Württemberg die gleichen Probleme bei der Bewältigung des Studieneinstiegs wie im Durchschnitt aller Bundesländer (Abb. 6.19). Auch bei den Absolventen ergeben sich keine Differenzen in Bezug auf die Studiensituation zu Studienbeginn, allerdings sind baden-württembergische Absolventen am Studienanfang etwas seltener orientierungslos (42% vs. 51%) und häufiger zufrieden mit der Betreuung durch die Lehrenden (39% vs. 34%) als im Bundesdurchschnitt. Es ist davon auszugehen, dass diese Unterschiede noch kein Resultat der Fördermaßnahmen im Rahmen der „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“ sind, da diese Förderlinie erst seit 2011 an ausgewählten baden-württembergischen Hochschulen läuft. Die befragten Absolventen des Sommersemesters 2013 und 2014 dürften entsprechend der Regelstudienzeit von sechs bis acht Semestern nur zu einem geringen Teil die geförderten Studienmodelle durchlaufen haben, zumal die Hochschulen des Förderprogramms nur teilweise in der baden-württembergischen Stichprobe vertreten sind.

Abb. 6.20**Teilnahme von Studienabbrechern und Absolventen an Angeboten zu Studienbeginn in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt**

Angaben in Prozent

Angebote zu Studienbeginn	Baden-Württemberg		Bundesdurchschnitt	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
Kennenlernveranstaltungen	65	75	69	73
Erstsemester-Tutorien	68	66	67	65
Mentorenprogramm	17	15	19	15
Kurs zu Methoden der Studienorganisation	21	15	18	17
Kurs zu Techniken des wissenschaftl. Arbeitens	28	37	28	43
Brückenkurs für Mathematik	35	22	31	19
andere Brückenkurse	6	4	8	4

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Auch die Teilnahmequoten von Studienabbrechern und Absolventen an Angeboten zu Studienbeginn entsprechen mehrheitlich den bundesweiten Werten (Abb. 6.20). Lediglich die Teilnahme an Brückenkursen für Mathematik ist in Baden-Württemberg etwas üblicher (Studienabbrecher: +4 Prozentpunkte, Absolventen: +3 Prozentpunkte). Möglicherweise werden sie an baden-württembergischen Hochschulen etwas häufiger angeboten. Vor allem dürfte aber dabei eine Rolle spielen, dass in der baden-württembergischen Stichprobe, die der Untersuchung zu Grunde liegt, ein jeweils um fünf Prozentpunkte höherer Anteil der Studienabbrecher und Absolventen als in der Bundesstichprobe zur Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften gehört.

Nur geringfügige Unterschiede lassen sich im Land-Bund-Vergleich auch beim Informationsstand vor Studienaufnahme feststellen (Abb. 6.21). Lediglich lässt sich konstatieren, dass Absolventen in Baden-Württemberg besser über die fachlichen Inhalte des Studienganges informiert sind als im Bundesdurchschnitt. So fühlten sich rückblickend 50% der Absolventen in Baden-Württemberg – im Vergleich zu bundesweit 43% – vor Studienaufnahme ausreichend über die fachlichen Studieninhalte informiert. Bei Studienabbrechern besteht diese Differenz jedoch nicht.

Abb. 6.21

Informationsstand der Studienabbrecher und Absolventen bei Studienbeginn in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2 = „ausreichend informiert“, in Prozent

	Baden-Württemberg		Bundesdurchschnitt	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
erforderliche Vorkenntnisse für den gewählten Studiengang	44	46	44	46
persönliche Eignung für den gewählten Studiengang	48	56	45	55
Studienbedingungen an der Hochschule	39	36	36	33
Leistungsanforderungen in meinem Studiengang	33	35	32	34
fachliche Inhalte des Studienganges	40	50	41	43
berufliche Aussichten im gewählten Studiengang	53	48	54	48

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

6.5 Zusammenfassende Analyse der Einflussfaktoren der Studienentscheidung und Studieneingangsphase

Die vorangegangenen Abschnitte zeigen auf deskriptiver Ebene, dass die meisten der untersuchten Aspekte der Studienentscheidung und der Studieneingangsphase einen Einfluss auf das erfolgreiche Beenden eines Hochschulabschlusses haben. So ist für Absolventen in stärkerem Maße eine intrinsisch und sozial motivierte Studienfachwahl bezeichnend, während Studienabbrecher ihrer Entscheidung für ein Studienfach häufiger extrinsische Motive zugrunde legen und dem Rat Anderer folgen. Auch geben Studienabbrecher deutlich seltener an, dass ihr letztes Studienfach das Wunschfach war. Des Weiteren gelingt Absolventen die Bewältigung des Studieneinstiegs deutlich besser als Studienabbrechern. Ihr Studium nehmen Absolventen zudem besser informiert auf, insbesondere mit der persönlichen Eignung und den fachlichen Studieninhalten setzen sie sich vorab ausführlicher auseinander. In diesem Zusammenhang lässt sich auch konstatie-

ren, dass sich Studienabbrecher und Absolventen, denen die Bewältigung des Studieneinstiegs Probleme bereitet, über nahezu alle abgefragten Aspekte des gewählten Studienganges deutlich seltener ausreichend informiert fühlen.

Im Folgenden wird anhand einer logistischen Regressionsanalyse untersucht, welchen Einfluss wesentliche deskriptiv differenzierende Faktoren der Studienentscheidung und Studieneingangsphase auf die Studienerfolgswahrscheinlichkeit haben, wenn sie gemeinsam und unter Berücksichtigung wichtiger Kontrollvariablen¹⁰ betrachtet werden (Abb. 6.22). Dazu werden sieben verschiedene logistische Regressionsmodelle zu den einzelnen Gruppen von Einflussfaktoren der Studienentscheidung und Studieneingangsphase geschätzt. Die abhängige Variable ist dabei jeweils Studienerfolg im Vergleich zu Studienabbruch. Die ersten fünf Modelle untersuchen den Einfluss der Studienmotivation auf den Studienerfolg. Dazu werden die verschiedenen Motivgruppen der Studienfachwahl – intrinsische Motive (Modell 1), extrinsische Motive (Modell 2), soziale Motive (Modell 3), Rat von anderen (Modell 4) – sowie die Verwirklichung des Studienwunsches (Modell 5: Studienfach ist das Wunschfach) zunächst einzeln berücksichtigt. Im sechsten Modell wird nur die Bewältigung des Studieneinstiegs mittels der beiden aggregierten Variablen „überfordert von Leistungsanforderungen“ und „enttäuschte Studierenerwartungen und Orientierungslosigkeit“ aufgenommen. Das siebte und abschließende Modell enthält alle Merkmale.

Das erste Modell umfasst die intrinsischen Motive der Studienfachwahl. Unter Kontrolle der Basisvariablen zeigt sich, dass baden-württembergische Studierende, deren Studienfachwahl intrinsisch motiviert ist, eine um fünf Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit haben, das Studium erfolgreich abzuschließen (0,05**). Der Effekt ist auf dem 1%-Niveau signifikant. Das bedeutet: Je stärker das fachliche Interesse bei der Entscheidung für das Studienfach ausgeprägt ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, das Studium mit einem Abschluss zu beenden.

Eine starke extrinsische Motivation (Modell 2), die sich an der Arbeitsmarktlage und den Verdienstaussichten orientiert, befördert dagegen Studienabbruch. Extrinsisch motivierte Studierende haben eine um vier Prozentpunkte reduzierte Wahrscheinlichkeit, zum Studienabschluss zu gelangen (-0,04***). Eine durch soziale Motive geprägte Entscheidung für das Studienfach (Modell 3) sowie eine fremdgeleitete Studienfachwahl (Modell 4) haben demgegenüber keine Bedeutung für den Erfolg oder Abbruch des Studiums.

In höherem Maße von Bedeutung für den Studienerfolg als die Motive der Studienfachwahl ist die Frage, ob es sich beim gewählten Studienfach um das Wunschfach handelt. Studierende an den Hochschulen Baden-Württembergs, die in ihrem Wunschfach eingeschrieben sind, haben eine um 17 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit, das Studium erfolgreich zu beenden (0,17***), als Studierende, die beim Studienfach nicht ihre erste Wahl verwirklichen können bzw. die keinen speziellen Studienwunsch haben.

Im sechsten Modell wird der Einfluss der Bewältigung des Studieneinstiegs untersucht. Probleme mit den Leistungsanforderungen (-0,03*) und vor allem enttäuschte Studierenerwartungen und Orientierungslosigkeit am Studienanfang (-0,08***) wirken sich negativ auf den Studienerfolg aus. Das bedeutet: Studierende, denen die Leistungsanforderungen am Studienbeginn Schwierigkeiten bereiten bzw. die von enttäuschten Studierenerwartungen und Orientierungsproblemen berichten, haben eine um drei Prozentpunkte bzw. acht Prozentpunkte erhöhte Wahrscheinlichkeit, ihr Studium abzubrechen.

Im letzten Modell sind abschließend alle Merkmale der Studienentscheidung und der Studieneingangsphase enthalten. Dabei ist vor allem interessant, dass sich unter Kontrolle aller hier einbe-

¹⁰ Als Kontrollvariablen wurden folgende Merkmale in die Regressionsmodelle aufgenommen: Geschlecht, Alter, Hochschulart, Fächergruppe und Abschlussart.

zogenen Aspekte eine intrinsische Studienmotivation nicht mehr auf den Studienerfolg auswirkt. Das bedeutet: Unter Kontrolle aller anderen Einflussfaktoren, die in den Modellen eins bis sieben einzeln betrachtet werden, bestehen im Studienabbruchrisiko keine Unterschiede zwischen intrinsisch motivierten Studierenden und jenen, für deren Studienfachwahl intrinsische Gründe keine Rolle spielen. Auch der Effekt der Leistungsüberforderung am Studienanfang ist im letzten Modell nicht mehr signifikant. Der Einfluss extrinsischer Motive der Studienfachwahl wird dagegen nur leicht reduziert und liegt noch bei $-0,03^{**}$. Eine lediglich geringfügige Reduzierung erfährt zudem der Einfluss, der von enttäuschten Studierenerwartungen und Orientierungslosigkeit am Studienanfang ausgeht ($-0,07^{***}$). Damit erhöhen extrinsische Motive der Studienfachwahl sowie enttäuschte Studierenerwartungen und Orientierungsschwierigkeiten am Studienanfang auch unter Kontrolle der anderen hier einbezogenen Merkmale das Risiko eines Studienabbruchs. Ein hochsignifikanter Prädiktor für den Studienerfolg bleibt aber vor allem die Verwirklichung des Studienwunsches ($0,16^{***}$). Studierende, die sich in ihrem Wunschfach einschreiben können, haben eine höhere Wahrscheinlichkeit, das Studium erfolgreich abzuschließen.

Abb. 6.22

Logistisches Regressionsmodell zur Erklärung des Studienerfolgs (Studienerfolg vs. Studienabbruch) durch Faktoren der Studienfachwahl und der Bewältigung des Studieneinstiegs^{1,2}

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7
Studienentscheidung							
Motive der Studienfachwahl							
intrinsische Motive ^{3,4}	0,05 **						-0,00
extrinsische Motive ^{3,4}		-0,04 ***					-0,03 **
soziale Motive ^{3,4}			-0,01				-0,01
Rat von anderen ^{3,4}				-0,01			0,00
Wunschfach (Ref.: Studienfach ist nicht das Wunschfach.)							
Studienfach ist das Wunschfach.					0,17 ***		0,16 ***
Bewältigung des Studieneinstiegs							
überfordert von Leistungsanforderungen^{3,5}							
						-0,03 *	-0,02
enttäuschte Studierenerwartungen/Orientierungslosigkeit^{3,5}							
						-0,08 ***	-0,07 ***
n	1.232	1.232	1.232	1.232	1.232	1.232	1.232
Pseudo-R ² (McFadden)	0,13	0,13	0,13	0,13	0,15	0,16	0,18

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Anmerkungen:

Signifikanzniveau: * auf dem 5%-Niveau signifikant, ** auf dem 1%-Niveau signifikant, *** auf dem 0,1%-Niveau signifikant

Ref. = Referenzkategorie

1) Koeffizienten werden als average marginal effects ausgewiesen.

2) Kontrollvariablen: Geschlecht, Alter, Hochschulart, Fächergruppe, Abschlussart

3) Es wird ein Index auf Basis der Ergebnisse einer Faktoranalyse und unter Einbeziehung der Faktorladungen gebildet.

4) Angaben auf einer Skala von 1 = "unwichtig" bis 5 = "sehr wichtig"

5) Angaben auf einer Skala von 1 = „überhaupt nicht“ 5 = „in hohem Maße“

7 Einflussfaktoren während des Studiums

7.1 Interne Einflussfaktoren

7.1.1 Studienverhalten

Das individuelle Studienverhalten als ein wesentlicher interner Einflussfaktor ist für den Studien-erfolg von höchster Bedeutung. Auf welche Art und Weise sich die Studierenden zu den Anfor-derungen des Studiums ins Verhältnis setzen, entscheidet mit darüber, wie die Passung zwischen den individuellen Studienvoraussetzungen und den institutionellen Bedingungen gelingt. Dem Studienverhalten sind dabei verschiedene Dimensionen eigen, die alle für den erfolgreichen Stu-dienabschluss von Bedeutung sind. Auf Basis bisheriger Untersuchungen zum Studienerfolg und dem theoretischen Modell des Studienabbruchprozesses, das dieser Studie zugrundeliegt, können vor allem drei Aspekte als zentral gelten. Sie stehen im Mittelpunkt der Analyse des Studienver-haltens: Eigenaktivität bei der Studiengestaltung; Verhältnis zum Lehrpersonal; soziale Interakti-on mit anderen Studierenden an der Hochschule.

Eigenaktives Studieren

Die Fähigkeit zum eigenständigen Studieren ist eine unabdingliche Qualifikation für ein Hoch-schulstudium. Im Gegensatz zu den Erfahrungen aus der Schulzeit, die von detaillierten Vorgaben geprägt war, basiert das akademische Lernen auf einem hohen Grad an Selbstständigkeit. Vor al-lem ist die Lehre so angelegt, dass sich schon Studienanfänger ihre Studieninhalte selbst erschlie-ßen müssen. Wesentliche Aspekte der Studienorganisation obliegen ihrer Verantwortung. Prob-lemsituationen haben die Studierenden selbst zu erkennen und eigenaktiv darauf zu reagieren. Das setzt eine bestimmte Haltung zum Studium und proaktive Verhaltensweisen voraus. Studie-nabbrecher und Absolventen waren während ihres Studiums zu einem solchen eigenaktiven Stu-dienverhalten in unterschiedlichem Maß in der Lage (Abb. 7.1).

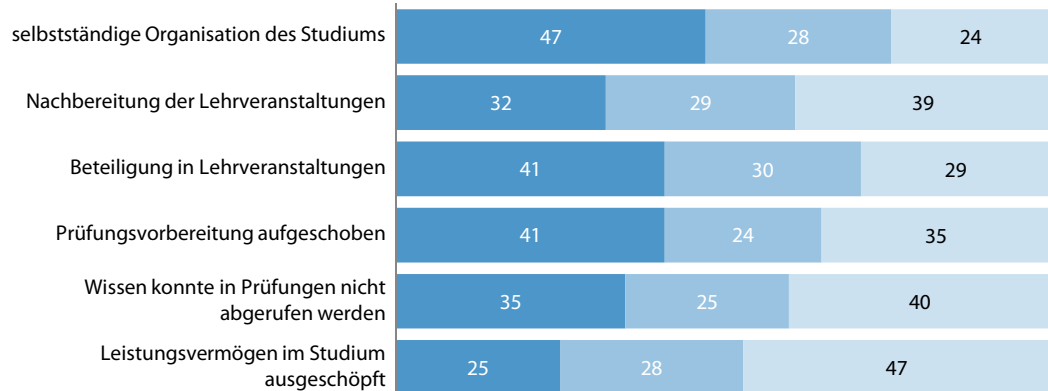
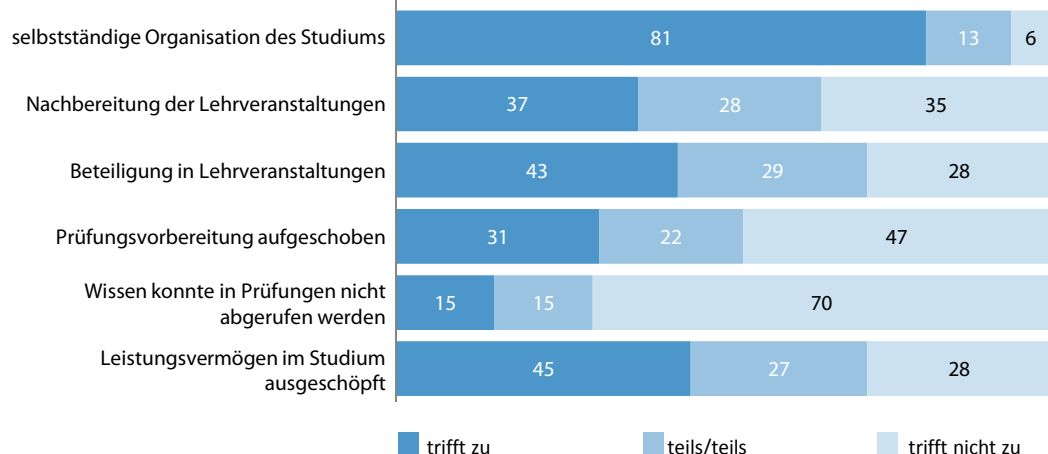
Studienabbrechern in Baden-Württemberg fällt es offensichtlich schwerer als Absolventen ihr Studium selbstständig und effektiv zu organisieren. Während nur 47% der Studienabbrecher angeben, dass es ihnen gelungen ist, ihr Studium gut zu organisieren, trifft dies auf 81% der Ab-solventen zu. Offensichtlich gehört die eigenständige Studienorganisation zu jenen Fähigkeiten, die mit über ein gelingendes Studium entscheiden. Bei der Intensität von Nachbereitung und Be-teiligung an den Lehrveranstaltungen ergeben sich dagegen überraschenderweise keine großen Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen. Mehrheitlich sagen weder Studie-nabbrecher noch Absolventen, dass sie sich durch unmittelbare Nachbereitung besonders inten-siv auf die Lehrveranstaltungen eingelassen hätten. Diese Art der Aktivität entscheidet unter den bestehenden institutionellen Bedingungen weniger über einen erfolgreichen Studienabschluss. Eine größere Rolle spielt dagegen das Prüfungsverhalten. Erwartungsgemäß haben sich hier die Absolventen als erfolgreicher erwiesen. Studienabbrecher haben ihre Prüfungen später vorberei-tet und waren dementsprechend auch in der Prüfungssituation seltener in der Lage, ihr Wissen abzurufen. So ist eine aufschiebende Prüfungsvorbereitung für 41% der Studienabbrecher, aber nur 31% der Absolventen bezeichnend gewesen. 35% der Studienabbrecher konnten ihr Wissen in den Prüfungen zumeist nicht abrufen. Von den Absolventen treffen lediglich 15% eine solche Ein-schätzung. Dies führt dann auch dazu, dass insgesamt nur 25% der Studienabbrecher angeben, dass sie während des Studiums ihr volles Leistungsvermögen abrufen konnten, während dies bei

45% der Absolventen der Fall war. Auch wenn bei beiden Exmatrikuliertengruppen der Anteil jener, die nicht in der Lage waren, ihr volles Leistungsvermögen in Prüfungssituationen abzurufen, beachtlich ist, so gibt es doch einen wichtigen Unterschied. Während dieses Unvermögen bei nicht wenigen Studienabbrechern eben dazu führte, dass sie mit ihren Leistungen nicht das Mindestmaß erreichten, das für einen Prüfungs- bzw. Studienerfolg notwendig gewesen wäre, haben die Absolventen, die ihr Leistungsvermögen nicht ausschöpften, trotzdem die Prüfungsanforderungen bestanden. Mit Sicherheit ist davon auszugehen, dass bei den Studienabbrechern bestimmte Faktoren vorlagen, die sie daran gehindert haben, ihr volles Leistungspotential zu entfalten. Die dargestellten Probleme bei der Selbstorganisation des Studiums ebenso wie das aufschiebende Verhalten bei der Prüfungsvorbereitung können dafür Gründe sein.

Abb. 7.1

Eigenaktives Studienverhalten bei Studienabbrechern und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, 3 und 4+5, in Prozent

Studienabbrecher**Absolventen**

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Beim Vergleich des eigenaktiven Studienverhaltens nach Hochschulart zeigt sich, dass es bei den Absolventen keine Unterschiede zwischen den Hochschularten hinsichtlich der selbstständigen Organisation des Studiums gibt (Abb. 7.2). Studienabbrecher an Universitäten haben hingegen stärkere Probleme bei der Organisation des Studiums als Studienabbrecher an Hochschulen für

angewandte Wissenschaften. Die Gründe dafür werden in den in dieser Hinsicht nach wie vor gegebenen höheren Anforderungen an Universitäten liegen. An den Universitäten ist noch größere Eigenständigkeit gefordert als an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften, die sich häufig durch mehr Vorgaben und mehr Kontrolle auszeichnen. Zwar haben deren Studienabbrecher die Nachbereitung von Lehrveranstaltungen weniger intensiv betrieben als ihre Kommilitonen an den Universitäten, aber dafür haben sie sich stärker an den Lehrveranstaltungen selbst beteiligt. Diese Tendenzen sind gleichzeitig Ausdruck eines fächerspezifischen Hintergrunds, wie einer hochschulartspezifischen Lehrkultur. Studierende an Hochschulen für angewandte Wissenschaften tendieren außerdem dazu, die Prüfungsvorbereitungen aufzuschieben. So geben Absolventen wie Studienabbrecher an Hochschulen für angewandte Wissenschaften im Vergleich zu ihren Kommilitonen an Universitäten jeweils um sieben Prozentpunkte häufiger an, mit den Prüfungsvorbereitungen zu spät begonnen zu haben. Studienabbrecher an Hochschulen für angewandte Wissenschaften weisen zudem eine deutliche Differenz von acht Prozentpunkten zu Studienabbrechern an Universitäten auf, in der Prüfungssituation überfordert gewesen zu sein. Gerade diese Befunde sind im Zusammenhang mit den jeweiligen Fächerprofilen von Universitäten, für die z. B. Sprach- und Kulturwissenschaften eine wichtige Rolle spielen, und Hochschulen für angewandte Wissenschaften mit hohen Studierendenzahlen in Wirtschafts-, Natur- und Ingenieurwissenschaften zu sehen.

Abb. 7.2

Eigenaktives Studierverhalten bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

Studienverhalten	Universität		Hochschule für angewandte Wissenschaften	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
selbstständige Organisation des Studiums	50	82	42	81
Nachbereitung der Lehrveranstaltungen	35	39	27	31
Beteiligung in Lehrveranstaltungen	39	42	46	47
Prüfungsvorbereitung aufgeschoben	39	30	46	37
Wissen konnte in Prüfungen nicht abgerufen werden	32	15	40	18
Leistungsvermögen im Studium ausgeschöpft	25	45	26	43

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Über alle Fächergruppen hinweg zeichnen sich Studienabbrecher mehr oder minder deutlich durch ungünstigere Ausprägungen in den Aspekten eigenaktiven Studierens als Absolventen aus (Abb. 7.3). Zwischen den Fächergruppen gibt es dabei allerdings einige Unterschiede. So gelang 50% der Studienabbrecher in Sprach- und Kulturwissenschaften eine gute Organisation des Studiums, während nur 39% der Studienabbrecher in den Ingenieurwissenschaften ihr Studium als selbstorganisiert einschätzen. 90% der Absolventen in Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sind davon überzeugt, dass sie ihr Studium gut organisiert hatten, während Absolventen der Ingenieurwissenschaften mit 78% den niedrigsten Anteil aller Absolventen in dieser Hinsicht aufweisen. Sprach- und Kulturwissenschaften zeichnen sich typischerweise durch ein hohes Maß an Lektüre und Diskussionen in den Lehrveranstaltungen aus, dementsprechend bereiteten jeweils Absolventen und Studienabbrecher in Sprach- und Kulturwissenschaften am häufigsten ihre Lehrveranstaltungen nach und beteiligten sich auch am aktivsten an den Lehrveranstaltungen. Auf

die stärksten Probleme mit der Prüfungsvorbereitung und der Prüfungssituation selbst verweisen die Studienabbrecher in den schon zu Studienbeginn sehr anspruchsvollen Studienfächern der Ingenieurwissenschaften: sie verzögerten am häufigsten die Prüfungsvorbereitung und konnten dann in den Prüfungen am seltensten ihr ganzes Wissen abrufen.

Abb. 7.3

Eigenaktives Studienverhalten bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

Studienverhalten	Fächergruppen			
	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieur- wiss.
Studienabbrecher				
selbstständige Organisation des Studiums	50	45	48	39
Nachbereitung der Lehrveranstaltungen	38	24	35	25
Beteiligung in Lehrveranstaltungen	50	35	34	46
Prüfungsvorbereitung aufgeschoben	40	44	39	46
Wissen konnte in Prüfungen nicht abgerufen werden	29	35	37	41
Leistungsvermögen im Studium ausgeschöpft	21	19	26	30
Absolventen				
selbstständige Organisation des Studiums	81	90	79	78
Nachbereitung der Lehrveranstaltungen	47	38	28	28
Beteiligung in Lehrveranstaltungen	56	41	31	43
Prüfungsvorbereitung aufgeschoben	31	38	28	35
Wissen konnte in Prüfungen nicht abgerufen werden	13	13	19	20
Leistungsvermögen im Studium ausgeschöpft	38	49	51	41

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Für die differenzierte Darstellung der internen und externen Einflussfaktoren nach den Abbruchmotiven muss voran gesagt werden, dass aufgrund der geringen Fallzahlen für die Abbruchmotive nur für den Studienabbruch aus „Leistungsproblemen“ und „mangelnder Studienmotivation“ statistisch belastbare Aussagen getroffen werden können. Für die Abbruchmotive „Wunsch nach praktischer Tätigkeit“ und „persönliche Gründe“ lassen sich die Aussagen bestenfalls als Tendenzen kennzeichnen. Die größten Probleme mit einem eigenaktiven Studienverhalten bestanden bei Studienabbrechern, die aus Leistungsproblemen ihr Studium aufgegeben haben (Abb. 7.4). Nur 40% von ihnen gelang es, ihr Studium gut zu organisieren; lediglich 27% bereiteten die Lehrveranstaltungen angemessen nach und nur 38% beteiligten sich aktiv an ihnen. Sie waren auch zu einem hohen Anteil nicht in der Lage, ihr Wissen in den Prüfungen abzurufen (44%). Allerdings haben sie in geringerem Maße als z. B. Studienabbrecher aus Motivationsgründen die Prüfungsvorbereitung aufgeschoben. Und sie schätzen am häufigsten ein, dass sie ihr Leistungsvermögen ausgeschöpft haben (31%), d. h. sie sind im Studium auch wirklich an ihre Leistungsgrenzen gekommen. Dies ist bei Studienabbrechern, die aus persönlichen Gründen oder wegen des Strebens nach praktischer Tätigkeit abbrechen, deutlich seltener der Fall (19% bzw. 18%). Trotz des Bemühens um rechtzeitige Prüfungsvorbereitung zeigt es sich, dass der Studienabbruch aus Leistungsgründen besonders mit ungenügenden Fähigkeiten eigenständigen Studierens im Zusammenhang steht. Wer Schwierigkeiten hat, sein Studium selbstständig zu organisieren, sich intensiv in

die Lehrveranstaltungen einzubringen, dem fällt es auch schwerer, die Leistungsanforderungen im Studium zu erfüllen.

Abb. 7.4

Eigenaktives Studienverhalten bei Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

Studienverhalten	entscheidender Abbruchgrund			
	Leistungsprobleme	praktische Tätigkeit	mangelnde Studienmotivation	persönliche Gründe
selbstständige Organisation des Studiums	40	(48)	57	(45)
Nachbereitung der Lehrveranstaltungen	27	(33)	33	(34)
Beteiligung in Lehrveranstaltungen	38	(50)	39	(41)
Prüfungsvorbereitung aufgeschoben	41	(39)	48	(47)
Wissen konnte in Prüfungen nicht abgerufen werden	44	(28)	27	(38)
Leistungsvermögen im Studium ausgeschöpft	31	(18)	29	(19)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Der Studienerfolg bedarf notwendigerweise der individuellen Anstrengung der Studierenden, doch kommt den Lehrenden sowohl bei der Bewältigung des Studienstoffs als auch bei der Entwicklung von Studienmotivation und Fachidentifikation, den beiden wichtigsten Aspekten eines gelingenden Studiums, zweifelsohne eine große Rolle zu. Zum Verständnis des Lehrstoffs und der Relevanz des Themas tragen anregend gestaltete Lehrveranstaltungen und geeignete Lehrformen bei. Das Erleben der Begeisterung der Lehrenden zu den Lehrinhalten führt dazu, dass die Studierenden Interesse an den Themen des Studiums entwickeln und überdies eine Fachidentifikation aufbauen können. Im persönlichen Kontakt erfahren die Studierenden wichtiges Feedback wie auch Hinweise zu Problemlösungen. Ein solches intensives Verhältnis beruht unter den gegebenen institutionellen Bedingungen nicht allein auf der entsprechenden Bereitschaft der Lehrenden, sondern bedarf nicht weniger des aktiven Handelns der Studierenden. Die Kommunikation mit den Lehrenden ist kein einseitiger Kontakt, sie ist nur dann erfolgreich, wenn auch die Studierenden bewusst den Erhalt von Feedback und Rat der Lehrkräfte anstreben. Eine Lehrsituation, die auf solche Kommunikation, auch neben den Lehrveranstaltungen, aufbaut, ist ein wichtiger Studienerfolgswert.

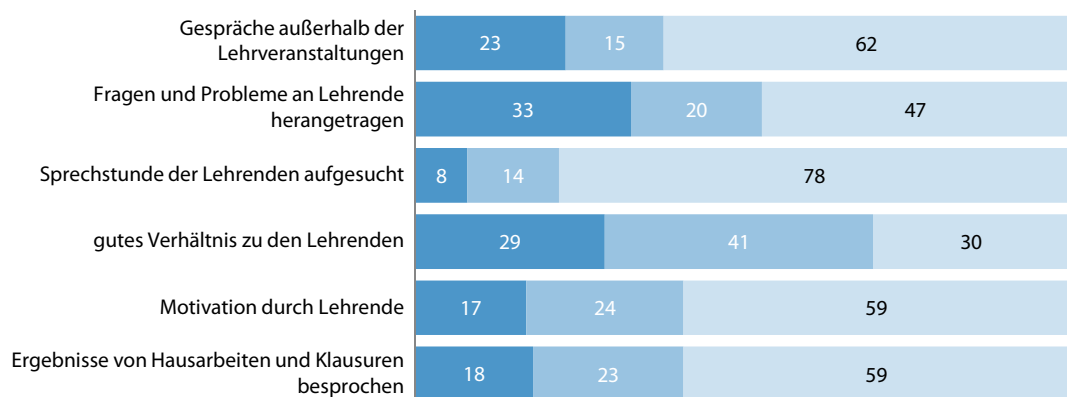
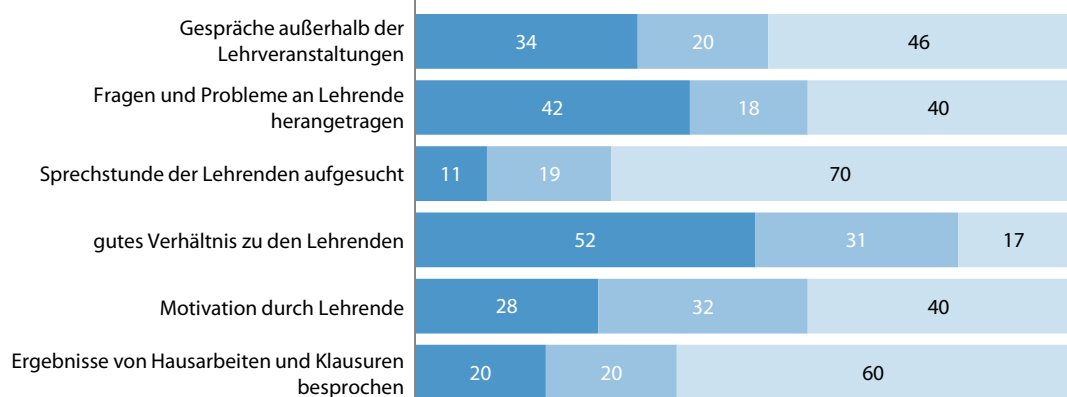
Diese Annahmen werden durch die Befragung der Exmatrikulierten an den baden-württembergischen Hochschulen bestätigt. Zwischen Studienabbrechern und Absolventen zeigen sich ausgeprägte Unterschiede im Bemühen um den Aufbau von Kontakten zu Lehrenden (Abb. 7.5). So haben nur 23% der Studienabbrecher Gespräche außerhalb der Lehrveranstaltungen mit den Lehrenden geführt, während das auf 34% der Absolventen zutrifft. Der Unterschied bleibt bemerkenswert, auch wenn der überwiegende Teil der Exmatrikulierten nur im geringen Maße oder gar nicht Gespräche mit Lehrenden außerhalb von Lehrveranstaltungen führen konnte. Ebenso deutliche Differenzen lassen sich feststellen, wenn es darum geht, ob die Exmatrikulierten ihre Probleme und Fragen mit den Lehrenden besprochen haben. 42% der Absolventen sind mit ihren Schwierigkeiten und Fragen an die Lehrenden herantreten, während dies nur 33% der Studienabbre-

cher unternahmen, obwohl davon auszugehen ist, dass sie dazu eher Anlass hatten als die Absolventen. Offensichtlich mangelte es ihnen zu solch aktivem Verhalten sowohl an der Einsicht wie an der entsprechenden Fähigkeit. Verstärkend tritt die geringe Nutzung persönlicher Sprechstunden von Lehrenden hinzu. Lediglich 8% der Studienabbrecher und 11% der Absolventen nutzen diese. Das Feedback der Lehrenden ist in Einzelgesprächen stärker an der spezifischen individuellen Lage ausgerichtet und kann Lernimpulse und wichtige Zielsetzungen geben. Davon könnten insbesondere Studienabbrecher profitieren. Bei der generellen Einschätzung der Güte des Kontakts zu Lehrenden ergeben sich die stärksten Unterschiede: lediglich 29% der Studienabbrecher schätzen den Kontakt als positiv ein, während 52% der Absolventen dieser Aussage zustimmen. Die unterstützende Rolle von Lehrenden im Studium wird demnach häufiger von Absolventen eingefordert, die in der Folge den generellen Kontakt zu Lehrenden auch deutlich positiver beurteilen. Dabei darf die längere Verweildauer der Absolventen im Studium und die dadurch gegebenen häufigeren Kontaktmöglichkeiten als Einflussfaktor auf die Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden nicht übersehen werden. Gleichwohl widerspiegeln die dargestellten Befunde, dass sich gerade ein beidseitiges Bemühen um persönlichen Kontakt von Studienbeginn an positiv auf den Studienerfolg auszuwirken vermag.

Abb. 7.5

Verhältnis zu Lehrenden bei Studienabbrechern und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1=„trifft vollkommen zu“ bis 5=„trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, 3 und 4+5, in Prozent

Studienabbrecher**Absolventen**

■ trifft zu ■ teils/teils ■ trifft nicht zu

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Zwischen den Hochschularten gibt es beim Verhältnis der Studierenden zum Lehrpersonal deutliche Unterschiede (Abb. 7.6). Generell stützen die Befunde die Aussage, dass Studierende der Hochschulen für angewandte Wissenschaften ein besseres Verhältnis zu den Lehrenden haben als Studierende an Universitäten. Bei jedem einzelnen Kommunikationsaspekt erreichen die Hochschulen für angewandte Wissenschaften höhere Werte, ganz unabhängig davon, ob Studienabbrecher oder Absolventen betrachtet werden. Allerdings ist an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften im Bemühen um ein gutes Verhältnis der Studierenden zu den Lehrenden ein größerer Abstand zwischen Studienabbrechern und Absolventen als an den Universitäten zu registrieren. So beträgt z. B. die Differenz zwischen Studienabbrechern und Absolventen in der Frage, ob sie Fragen und Probleme an Lehrende herangetragen haben, an Universitäten 10 Prozentpunkte, während sie an Hochschulen für angewandte Wissenschaften bei 16 Prozentpunkten liegt. Mit Blick auf Gespräche außerhalb von Lehrveranstaltungen beträgt das Missverhältnis zwischen Studienabbrechern und Absolventen 12 Prozentpunkte an Universitäten und 16 Prozentpunkte an Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Am deutlichsten zeigt sich diese Tendenz bei der generellen Einschätzung des Verhältnisses zu den Lehrenden. An Universitäten ist ein Unterschied zwischen Studienabbrechern und Absolventen von 21 Prozentpunkten auszumachen, an Hochschulen für angewandte Wissenschaften aber sogar von 35 Prozentpunkten. Zwar scheint das Verhältnis zu den Lehrenden an Hochschulen für angewandte Wissenschaften generell günstiger als an Universitäten zu sein. Jedoch scheint hier ein aktives Bemühen um Kommunikation mit den Lehrenden noch wichtiger für den Studienerfolg zu sein.

Abb. 7.6

Verhältnis zu Lehrenden bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

Art des Verhältnisses	Universität		Hochschule für angewandte Wissenschaften	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
Gespräche außerhalb der Lehrveranstaltungen	19	31	30	46
Fragen und Probleme an Lehrende herangetragen	29	39	41	57
Sprechstunde der Lehrenden aufgesucht	7	12	11	11
gutes Verhältnis zu den Lehrenden	26	47	36	71
Motivation durch Lehrende	15	24	21	42
Ergebnisse von Hausarbeiten und Klausuren besprochen	15	19	23	23

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Das Verhältnis zu den Lehrenden wird durch die Fächergruppen mitbestimmt. So hatten Studienabbrecher und Absolventen in Sprach- und Kulturwissenschaften und in Ingenieurwissenschaften durchweg ein besseres Verhältnis zu den Lehrenden als Studierende in Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie in Mathematik und Naturwissenschaften (Abb. 7.7). In den beiden erstgenannten Fächergruppen sind allerdings die Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen in den einzelnen Aspekten deutlicher ausgeprägt. Lediglich 37% der Studienabbrecher in den Sprach- und Kulturwissenschaften richten ihre Fragen und Probleme an Lehrende, während 57% der Absolventen dieser Fachrichtungen das tun. Auch bei den Ingenieurwissenschaften ist dieser Unterschied stark ausgeprägt. Nur 37% der Studienabbrecher und 53% der Absolventen in diesen

Fächern besprechen Probleme mit den Lehrenden. Für die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und die Mathematik und Naturwissenschaften fällt die Differenz deutlich geringer aus (34% zu 42% und 29% zu 35%). Auch hier liegt der Schluss nahe, dass in den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie in den Ingenieurwissenschaften das Verhältnis zu den Lehrenden zwar insgesamt besser ist als in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und in Mathematik und Naturwissenschaften. Gleichzeitig aber wird der Erfolg im Studium offensichtlich stärker von der Qualität dieses Verhältnisses bestimmt.

Abb. 7.7

Verhältnis zu Lehrenden bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

Art des Verhältnisses	Fächergruppen			
	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieur- wiss.
Studienabbrecher				
Gespräche außerhalb der Lehrveranstaltungen	28	24	17	30
Fragen und Probleme an Lehrende herangetragen	37	34	29	37
Sprechstunde der Lehrenden aufgesucht	9	8	5	12
gutes Verhältnis zu den Lehrenden	36	24	23	35
Motivation durch Lehrende	19	18	13	21
Ergebnisse von Hausarbeiten und Klausuren besprochen	21	19	16	17
Absolventen				
Gespräche außerhalb der Lehrveranstaltungen	43	32	30	46
Fragen und Probleme an Lehrende herangetragen	57	42	35	53
Sprechstunde der Lehrenden aufgesucht	18	12	9	10
gutes Verhältnis zu den Lehrenden	64	45	50	68
Motivation durch Lehrende	34	21	25	41
Ergebnisse von Hausarbeiten und Klausuren besprochen	33	18	10	21

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Im Vergleich der Motivgruppen des Studienabbruchs ergeben sich zwischen Personen, die ihr Studium aus Leistungsgründen abgebrochen haben, und Personen, die das Studium wegen mangelnder Motivation beendet haben nur geringe Unterschiede (Abb. 7.8). Auch wenn Studienabbrecher aus Leistungsgründen häufiger das Gespräch mit Lehrenden außerhalb der Lehrveranstaltungen suchen als Studienabbrecher mit mangelnder Studienmotivation (25% zu 18%), ergeben sich für beide Gruppen in den anderen Dimensionen des Kontakts zu den Lehrenden kaum berichtenswerte Unterschiede.

Abb. 7.8

Verhältnis zu Lehrenden bei Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

Art des Verhältnisses	entscheidender Abbruchgrund			
	Leistungsprobleme	praktische Tätigkeit	mangelnde Studienmotivation	persönliche Gründe
Gespräche außerhalb der Lehrveranstaltungen	25	(20)	18	(20)
Fragen und Probleme an Lehrende herangetragen	32	(35)	34	(29)
Sprechstunde der Lehrenden aufgesucht	8	(5)	6	(8)
gutes Verhältnis zu den Lehrenden	27	(34)	29	(23)
Motivation durch Lehrende	17	(12)	13	(20)
Ergebnisse von Hausarbeiten und Klausuren besprochen	21	(17)	17	(15)

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Verhältnis zu den Kommilitonen

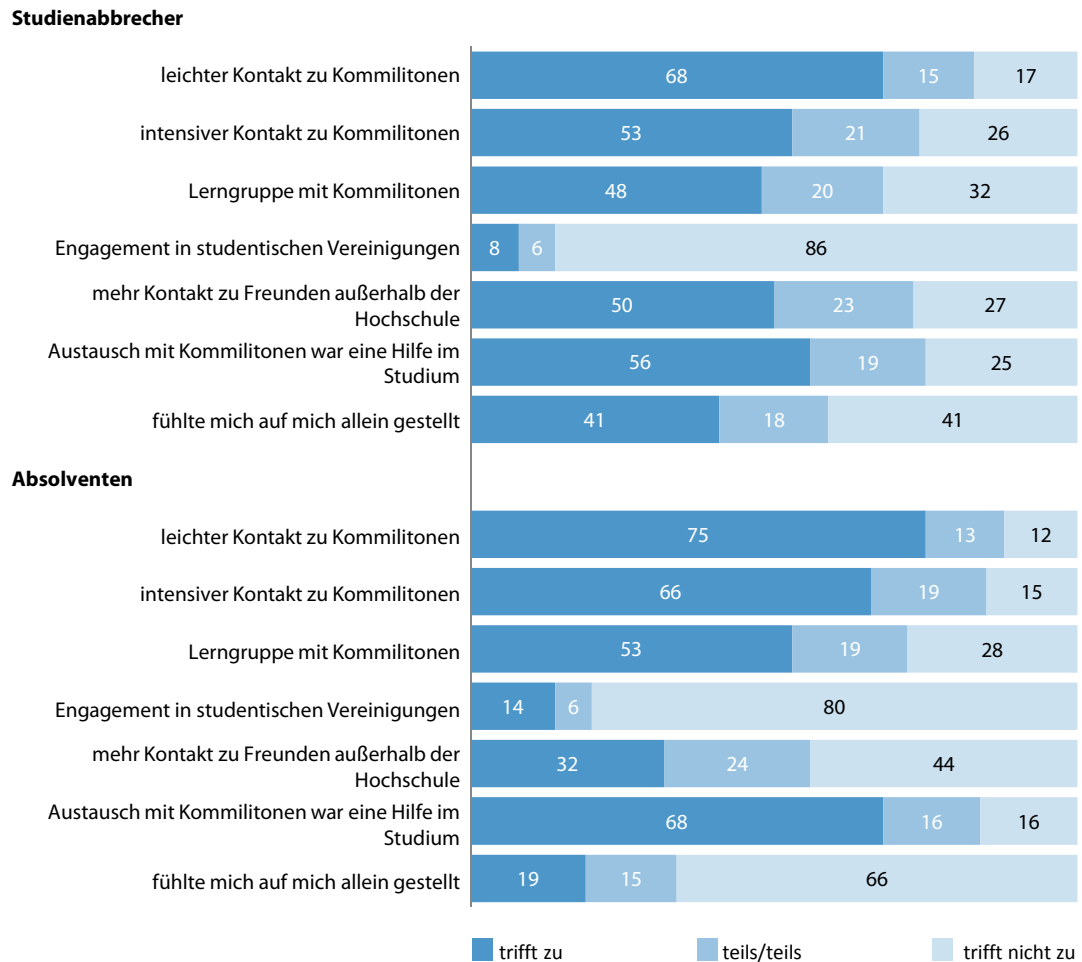
Wesentlich für das Gelingen des Studiums ist neben der eigenaktiven Gestaltung des Studiums und einer intensiven Kommunikation mit den Lehrenden auch die soziale Integration der Studierenden in die Hochschule. Soziale Integration bezieht sich dabei vor allem auf die Beziehungen, die Studierende während des Studiums miteinander unterhalten. Dazu zählt der normale Austausch untereinander, das alltägliche Gespräch ebenso wie Lerngruppen oder Patenschaften. Darüber hinaus betrifft die soziale Integration die Lehrveranstaltungen, die Vor- und Nachbereitung von Lehre, aber genauso den Freizeitbereich. Über die Kommunikation mit den Kommilitonen werden wichtige Studienerfahrungen und -informationen ausgetauscht, wird Hilfe und Unterstützung in Problemlagen vermittelt, verstärkt sich die Identifikation mit dem Studienfach und der Hochschule. Eine starke soziale Integration in die Hochschule ist für den Studienerfolg unverzichtbar.

Auch diese Annahmen bestätigen sich durch die Befunde der empirischen Analyse zu den Exmatrikulierten an den baden-württembergischen Hochschulen (Abb. 7.9). Studienabbrecher waren in geringerem Maße in die Hochschule integriert als Absolventen. Sie finden seltener Kontakt (68% zu 75%), der Kontakt ist dann weniger intensiv (53% zu 66%), sie bilden seltener Lerngruppen (48% zu 53%) und engagieren sich seltener in studentischen Vereinigungen (8% zu 14%). Demgegenüber pflegen sie intensiv ihre Kontakte zu Freunden außerhalb der Hochschule. 50% der Studienabbrecher geben an, dass sie solchen Kontakten häufiger nachgegangen sind als Kontakten innerhalb der Hochschule. Bei den Absolventen liegt dieser Anteil nur bei 32%. Für die Studienabbrecher ist damit bezeichnend, dass sie sich selbst zu wenig in die Kommunikation mit ihren Kommilitonen eingebracht haben. Dementsprechend schätzen sie den Austausch mit anderen Studierenden seltener als hilfreich ein. Lediglich 56% haben aus studentischen Gesprächen einen hohen Gewinn gezogen, von den Absolventen sind es 68%, die ein solches Urteil treffen. Insgesamt fühlten sich 41% der Studienabbrecher im Studium auf sich allein gestellt, nur 19% der Absolventen treffen diese Aussage. Ganz offensichtlich gelingt es Studienabbrechern nicht im selben Umfang wie Absolventen, die notwendigen sozialen Kontakte innerhalb der Hochschule aufzubauen. In der Folge stehen ihnen auch weniger Ressourcen zur Verfügung, die sich aus den sozialen Kontakten ergeben können.

Abb. 7.9

Verhältnis zu Kommilitonen bei Studienabbrechern und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1=„trifft vollkommen zu“ bis 5=„trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, 3 und 4+5, in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Bei einem Vergleich der sozialen Integration an Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften zeigt sich, dass sich die kommunikative Situation der Studienabbrecher ähnlich problematisch darstellt. So weisen die Studienabbrecher an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften eine etwas höhere Kontakthäufigkeit zu ihren Kommilitonen auf, aber die Unterschiede zu den Studienabbrechern an Universitäten sind relativ gering (Abb. 7.10). Die größten Unterschiede zeigen sich noch in der Zugehörigkeit zu Lerngruppen. 51% der Studienabbrecher an Hochschulen für angewandte Wissenschaften haben im Verlauf ihres Studiums eine Lerngruppe mitgegründet, an den Universitäten beträgt deren Anteil 45%.

Wirkliche Unterschiede zeigen sich aber bei den Absolventen. Die erfolgreichen Exmatrikulierten an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften erreichen bei den meisten Aspekten ein deutlich höheres Integrationsniveau als ihre Kommilitonen an den Universitäten. Offensichtlich ist für ein gelingendes Studium an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften eine intensive Kommunikation der Studierenden untereinander noch wichtiger als an den Universitäten.

Abb. 7.10

Verhältnis zu Kommilitonen bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

Art des Verhältnisses	Universität		Hochschule für angewandte Wissenschaften	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
leichter Kontakt zu Kommilitonen	67	73	69	84
intensiver Kontakt zu Kommilitonen	55	64	49	74
Lerngruppe mit Kommilitonen	45	49	51	70
Engagement in studentischen Vereinigungen	7	14	9	11
mehr Kontakt zu Freunden außerhalb der Hochschule	48	32	53	31
Austausch mit Kommilitonen war eine Hilfe im Studium	55	65	58	79
fühlte mich auf mich allein gestellt	40	22	43	8

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Abb. 7.11

Verhältnis zu Kommilitonen bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppe

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

Art des Verhältnisses	Fächergruppen			
	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieur- wiss.
Studienabbrecher				
leichter Kontakt zu Kommilitonen	65	66	70	71
intensiver Kontakt zu Kommilitonen	51	55	56	53
Lerngruppe mit Kommilitonen	38	45	58	50
Engagement in studentischen Vereinigungen	9	9	5	10
mehr Kontakt zu Freunden außerhalb der Hochschule	51	53	43	54
Austausch mit Kommilitonen war eine Hilfe im Studium	51	50	65	57
fühlte mich auf mich allein gestellt	49	41	38	40
Absolventen				
leichter Kontakt zu Kommilitonen	71	83	67	83
intensiver Kontakt zu Kommilitonen	59	71	62	75
Lerngruppe mit Kommilitonen	47	52	61	67
Engagement in studentischen Vereinigungen	12	21	13	17
mehr Kontakt zu Freunden außerhalb der Hochschule	37	26	30	32
Austausch mit Kommilitonen war eine Hilfe im Studium	61	68	71	78
fühlte mich auf mich allein gestellt	20	18	19	8

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Für alle hier betrachteten Fächergruppen gilt, dass die Studienabbrecher in geringerem Maße in die Hochschule integriert waren als die Absolventen (Abb. 7.11). Die größten Einschränkungen in Kommunikation und Integration erfuhren dabei die Studienabbrecher in Sprach- und Kulturwissenschaften, nur 38% gehörten z. B. Lerngruppen an. Die ungünstige kommunikative Situation hat in dieser Fächergruppe stärker als in anderen zum Studienabbruch beigetragen. Andere Verhältnisse bestehen dagegen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Von allen Studienabbrechern erreichten sie den höchsten Stand der Integration. 65% - das ist nahe am Absolventenwert - geben an, dass für sie der Austausch mit Kommilitonen eine Hilfe gewesen war. In den Sprach- und Kulturwissenschaften treffen nur 51% dieses Urteil.

Studierende, die aus Gründen mangelnder Studienmotivation ihr Studium abgebrochen haben, waren im Studium weniger integriert als Studierende, die aus Leistungsgründen ihr Studium abbrechen mussten (Abb. 7.12). In allen erfassten Ausprägungen liegen sie unter den Angaben der Gruppe aus Leistungsproblemen. Insbesondere die starken Unterschiede hinsichtlich der Beteiligung an Lerngruppen und Freundschaftsnetzwerken außerhalb der Hochschule sind auffällig. Es deutet sich an, dass Studierende, deren Motivation im Verlauf des Studiums nachgelassen hat, weniger geneigt sind, in die Aufnahme neuer Bekanntschaften und die Kommunikation mit ihren Kommilitonen an der Hochschule zu investieren. Im Gegensatz dazu sind Studienabbrecher aus Leistungsgründen stärker in der Not gewesen, mit anderen Studierenden in Verbindung zu treten. Auf diese Art und Weise ist ihnen z. B. in Lerngruppen, Hilfe und Unterstützung zuteil geworden. Auch Studierende, die aus persönlichen Gründen ihr Studium verlassen haben, weisen ähnlich wie Studienabbrecher aus motivationalen Gründen ein vergleichsweise niedriges Niveau der Integration in die Hochschule auf. Nur 43% hatten intensive Kontakte zu anderen Studierenden. Krankheiten oder auch Betreuungsaufgaben haben solche Kommunikation im Studium und in der Freizeit erschwert.

Abb. 7.12

Verhältnis zu Kommilitonen bei Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

Art des Verhältnisses	entscheidender Abbruchgrund			
	Leistungsprobleme	praktische Tätigkeit	mangelnde Studienmotivation	persönliche Gründe
leichter Kontakt zu Kommilitonen	72	(70)	64	(57)
intensiver Kontakt zu Kommilitonen	60	(49)	51	(43)
Lerngruppe mit Kommilitonen	57	(47)	38	(39)
Engagement in studentischen Vereinigungen	10	(3)	5	(11)
mehr Kontakt zu Freunden außerhalb der Hochschule	43	(56)	62	(52)
Austausch mit Kommilitonen war eine Hilfe im Studium	63	(48)	52	(49)
fühlte mich auf mich allein gestellt	39	(44)	42	(54)

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

7.1.2 Studienleistungen

Mangelnde Studienleistungen gehören zu den wichtigsten Ursachen des Studienabbruchs. Sie spielen nicht nur bei jenen Studienabbrechern eine wichtige Rolle, für die unbewältigte Studienanforderungen den Ausschlag bei der Studienaufgabe gegeben haben, sondern auch bei vielen weiteren Studienabbrechern, die aus anderen Gründen die Hochschule vorzeitig verlassen haben. Auf ungenügende Studienleistungen verweist die Mehrzahl der Studienabbrecher (siehe Kap. 3), sie stellen ein Schlüsselproblem des Studienabbruchs dar. Deshalb kann es auch nicht verwundern, dass die Studienabbrecher ihre Studienleistungen im Vergleich zu Absolventen deutlich negativer einschätzen (Abb. 7.13). Auch wenn nicht auszuschließen ist, dass die Beurteilung der Studienleistungen durch das Erreichen oder Nicht-Erreichen des Studienabschlusses beeinflusst ist, so ist doch Konsistenz und Zusammenhang der verschiedenen Leistungsurteile bei Studienabbrechern wie Absolventen auffällig. Der Selbsteinschätzung ist deshalb in dieser Hinsicht zu trauen. Mit Sicherheit kann davon ausgegangen werden, dass Studienabbrecher – aus den verschiedensten Gründen – im Durchschnitt schlechtere Studienleistungen als Absolventen erreichten. So ordnen sich im Vergleich zu ihren Kommilitonen lediglich 19% der Studienabbrecher den oberen Leistungsgruppen zu, aber 41% den unteren. Bei den Absolventen ist dieses Verhältnis umgekehrt: 68% sehen sich in den oberen und nur 8% in den unteren Leistungsgruppen. Diese klaren Tendenzen weisen darauf hin, dass anhaltende Leistungsprobleme von Studierenden Abbruchgefahr signalisieren und eine angemessene Prävention des Studienabbruchs auf bessere Anforderungsbewältigung ausgerichtet sein muss.

Abb. 7.13
Studienleistungen bei Studienabbrechern und Absolventen
 Angaben in Prozent

Studienleistungen	Abbrecher	Absolventen
zur oberen Leistungsgruppe	4	25
Stufe 2	15	43
Stufe 3	40	24
Stufe 4	25	6
zur unteren Leistungsgruppe	16	2

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Studienabbrecher an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften stellen sich ein schlechteres Zeugnis ihrer Studienleistungen aus als ihre Kommilitonen an den Universitäten (Abb. 7.14). An den Hochschulen für angewandte Wissenschaften ordnen sich 50% den unteren Leistungsgruppen zu und nur 15% den oberen. An den Universitäten sehen sich demgegenüber nur 36% in den unteren und 21% in den oberen Leistungsgruppen. Diese Differenzen ergeben sich aus dem unterschiedlichen Fächerprofil der beiden Hochschularten. An den Hochschulen für angewandte Wissenschaften dominieren ingenieur-, wirtschafts- und naturwissenschaftliche Disziplinen, für die ein leistungsinduzierter Studienabbruch besonders bezeichnend ist. Die Unterschiede im Leistungsniveau zwischen den Hochschularten wiederholen sich, natürlich auf weitaus höherem Gesamtniveau, bei den Absolventen. Auch hier sprechen sich die an Universitäten erfolgreich Studierenden höhere Leistungen zu als ihre Kommilitonen an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften.

Abb. 7.14
Studienleistungen bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart
 Angaben in Prozent

Studienleistungen	Universität		Hochschule für angewandte Wissenschaften	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
zur oberen Leistungsgruppe	4	24	3	26
Stufe 2	17	46	12	32
Stufe 3	43	22	35	33
Stufe 4	24	24	27	27
zur unteren Leistungsgruppe	12	12	23	23

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Im Vergleich der Einschätzung der Studienleistung in den verschiedenen Fächergruppen zeigt sich, dass sich 30% der Studienabbrecher der Sprach- und Kulturwissenschaften zur obersten Leistungsgruppe zurechnen (Abb. 7.15). Sie liegen damit deutlich über den Angaben der Studienabbrecher aus den anderen Fachrichtungen. Dieser Befund korrespondiert mit den Angaben zu den Motiven ihrer Abbruchentscheidung: Nicht Leistungsaspekte spielen die wichtigste Rolle, sondern enttäuschte Studierenerwartungen und nachlassendes Fachinteresse (siehe Kap. 3). Das positivere Urteil über die Studienleistungen bedeutet aber nicht, dass sich die Studienabbrecher in Sprach- und Kulturwissenschaften ähnlich leistungsstark sehen wie die Absolventen dieser Fächergruppe. Der Leistungsabstand zwischen Studienabbrechern und Absolventen bleibt auch in den Sprach- und Kulturwissenschaften erhalten. Mit besonders großen Leistungsproblemen mussten sich offensichtlich die Studienabbrecher in den ingenieurwissenschaftlichen Fächern auseinandersetzen. 58% ordnen sich in den unteren Leistungsgruppen ein.

Abb. 7.15
Studienleistungen bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen
 Angaben in Prozent

Studienleistungen	Fächergruppen			
	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieur- wiss.
Studienabbrecher				
zur oberen Leistungsgruppe	8	1	2	2
Stufe 2	22	13	13	11
Stufe 3	40	46	43	29
Stufe 4	20	28	25	32
zur unteren Leistungsgruppe	10	12	17	26
Absolventen				
zur oberen Leistungsgruppe	26	26	19	29
Stufe 2	46	46	46	25
Stufe 3	24	23	22	35
Stufe 4	4	5	8	8
zur unteren Leistungsgruppe	0	0	5	3

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Abb. 7.16
Studienleistungen bei Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen
 Angaben in Prozent

Studienleistungen	entscheidender Abbruchgrund			
	Leistungsprobleme	praktische Tätigkeit	mangelnde Studienmotivation	persönliche Gründe
zur oberen Leistungsgruppe	1	(6)	4	(3)
Stufe 2	7	(17)	18	(12)
Stufe 3	39	(40)	35	(43)
Stufe 4	33	(29)	25	(19)
zur unteren Leistungsgruppe	20	(8)	18	(23)

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Beim Blick auf die Studienleistungen der Studienabbrecher in den verschiedenen Motivgruppen des Studienabbruchs zeigt sich erwartungsgemäß die starke Korrelation zwischen Studienabbruch aus Leistungsgründen und der Zuordnung in untere Leistungsgruppen: So sehen sich 53% der Studienabbrecher aus nicht bewältigten Studienanforderungen den beiden unteren beiden Leistungsgruppen zugehörig (Abb. 7.16). In den anderen Motivgruppen schwankt deren Anteil zwischen 37% und 43%. Unter den Studienabbrechern aus Leistungsgründen rechnen sich immerhin 8% den oberen beiden Leistungsgruppen zu, obwohl sie ihr Studium vor allem aus Leistungsgründen abgebrochen haben.

Zur Erklärung der individuellen Studienleistungen bei Studienabbrechern wird nicht ausschließlich der Abschluss des Studiums herangezogen. Vielmehr kann angenommen werden, dass das Studienverhalten Einfluss auf die Studienleistungen nimmt. Eigenaktives Studieren, in-

Abb. 7.17
Studienleistungen bei Studienabbrechern und Absolventen nach eigenaktivem Studierverhalten
 Angaben in Prozent

Studienleistungen	eigenaktives Studierverhalten		
	hohes Maß	mittleres Maß	niedriges Maß
Studienabbrecher			
zur oberen Leistungsgruppe	7	2	2
Stufe 2	23	15	8
Stufe 3	45	45	29
Stufe 4	17	26	33
zur unteren Leistungsgruppe	8	12	28
Absolventen			
zur oberen Leistungsgruppe	35	18	9
Stufe 2	45	46	30
Stufe 3	19	26	38
Stufe 4	1	7	18
zur unteren Leistungsgruppe	0	3	5

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

tensive Kommunikation mit den Lehrenden und soziale Integration in die Hochschule vermögen die Studienleistungen zu verbessern, während dessen Fehlen auch zu Leistungsproblemen führt. Für die Darstellung werden für alle drei Aspekte eigenaktiven Studierens jeweils Indizes aus den Mittelwerten der Antworten gebildet. Es zeigt sich, dass Studienleistungen und eigenaktives Studienverhalten einander bedingen: Je ausgeprägter eigenaktiv studiert wird, desto besser werden die Studienleistungen und vice versa (Abb. 7.17). Allerdings zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Absolventen und Studienabbrechern. So ordnen sich 30% der Studienabbrecher mit einem hohen Maß an eigenaktiven Studienverhalten auch den oberen beiden Leistungsgruppen zu, während 80% der Absolventen mit ausgeprägter Eigenaktivität ihre Studienleistungen als gut bis sehr gut einschätzen. Gleichzeitig schätzen sich nur 10% der Studienabbrecher und 39% der Absolventen als leistungsstark bei niedrig ausgeprägter Eigenaktivität ein. Diese Differenz zeigt sich auch am unteren Spektrum der Leistungseinschätzung. Immerhin 25% der Studienabbrecher mit hoher Eigenaktivität schätzen ihre Leistungen in den unteren beiden Leistungskategorien ein, und stehen nur 1% der Absolventen mit eigenaktiven Studienverhalten gegenüber. 61% der Studienabbrecher und 23% der Absolventen mit schwach ausgeprägtem eigenaktiven Studienverhalten schätzen ihre Leistungen im unteren Bereich ein. Der Zusammenhang zwischen eigenaktivem Studienverhalten und guten Studienleistungen ist demnach für Absolventen nicht so stark ausgeprägt wie für Studienabbrecher. Absolventen schätzen ihre Studienleistungen vom Ausmaß der Eigenaktivität unabhängiger ein als Studienabbrecher das tun.

Über das eigenaktive Studieren hinaus wirkt sich das Verhältnis zu den Lehrenden auf die Studienleistungen aus. Das zeigt sich deutlich in Abb. 7.18. Je ausgeprägter das Verhältnis zu den Lehrenden ist, desto besser die Studienleistungen. Diese Tendenz zeigt sich sowohl für Absolventen, als auch für Studienabbrecher, jedoch in unterschiedlichem Ausmaß. 26% der Studienabbrecher und 76% der Absolventen mit einem guten Verhältnis zu den Lehrenden schätzen ihre Studienleistungen als gut bis sehr gut ein, während 16% der Studienabbrecher und 60% der Absolventen

Abb. 7.18
Studienleistungen bei Studienabbrechern und Absolventen nach Verhältnis zu den Lehrenden
 Angaben in Prozent

Studienleistungen	Verhältnis zu Lehrenden		
	stark	mittel	schwach
Studienabbrecher			
zur oberen Leistungsgruppe	7	4	3
Stufe 2	19	16	13
Stufe 3	37	48	38
Stufe 4	26	19	28
zur unteren Leistungsgruppe	11	13	18
Absolventen			
zur oberen Leistungsgruppe	28	26	21
Stufe 2	48	44	39
Stufe 3	20	25	28
Stufe 4	3	4	9
zur unteren Leistungsgruppe	1	1	3

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

mit einem schwach ausgeprägtem Verhältnis zu den Lehrenden sich dieser Leistungskategorie zuordnen. Hier zeigt sich, dass im Vergleich zu eigenaktivem Studienverhalten der Zusammenhang beider Faktoren nicht so stark ausgeprägt ist; auch bei wenig intensivem Kontakt mit dem Lehrpersonal erreichen Exmatrikulierte gute Studienleistungen. In den unteren beiden Leistungskategorien stehen 37% der Studienabbrecher und 4% der Absolventen mit gutem Verhältnis zu den Lehrenden, sowie 46% der Studienabbrecher und 12% der Absolventen mit schwach ausgeprägtem Verhältnis zu den Lehrenden. Bemerkenswert ist der Befund, dass knapp ein Drittel der Studienabbrecher mit intensivem Kontakt zu den Lehrenden schlechte Studienleistungen aufweisen. Als Begründung lässt sich anführen, dass entweder der Kontakt zu den Lehrenden nicht effektiv genug, im Sinne einer Leistungsverbesserung war, oder das Studierende mit Leistungsproblemen zu spät den Kontakt zu Lehrenden gesucht haben.

Zudem beeinflusst die Einbindung in studentische Netzwerke die Studienleistungen in die bekannte Richtung. Eine hohe soziale Integration geht mit erhöhten Leistungseinschätzungen einher. In den oberen beiden Leistungskategorien befinden sich 19% der Studienabbrecher und 73% der Absolventen mit einer hohen sozialen Integration, sowie 17% der Studienabbrecher 61% der Absolventen mit niedriger sozialer Integration (Abb. 7.19). Das Ausmaß der sozialen Integration auf die Studienleistungen ist demnach für Absolventen stärker wirksam. Am unteren Ende der Leistungsskala befinden sich 38% der Studienabbrecher und 6% der Absolventen mit hoher sozialer Integration, sowie 46% der Studienabbrecher und 14% der Absolventen mit niedriger sozialer Integration. Auffällig ist, dass die soziale Integration insbesondere die unteren Leistungsgruppen beeinflusst. Wer Probleme mit den Inhalten und dem Lernstoff hat, dem können soziale Netzwerke dabei helfen, die Studienleistungen zu verbessern.

Abb. 7.19
Studienleistungen bei Studienabbrechern und Absolventen nach Verhältnis zu den Kommilitonen
 Angaben in Prozent

Studienleistungen	Verhältnis zu Kommilitonen		
	stark	mittel	schwach
Studienabbrecher			
zur oberen Leistungsgruppe	3	3	6
Stufe 2	16	17	11
Stufe 3	43	39	37
Stufe 4	25	26	25
zur unteren Leistungsgruppe	13	15	21
Absolventen			
zur oberen Leistungsgruppe	30	18	23
Stufe 2	43	44	38
Stufe 3	21	30	25
Stufe 4	5	7	8
zur unteren Leistungsgruppe	1	1	6

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

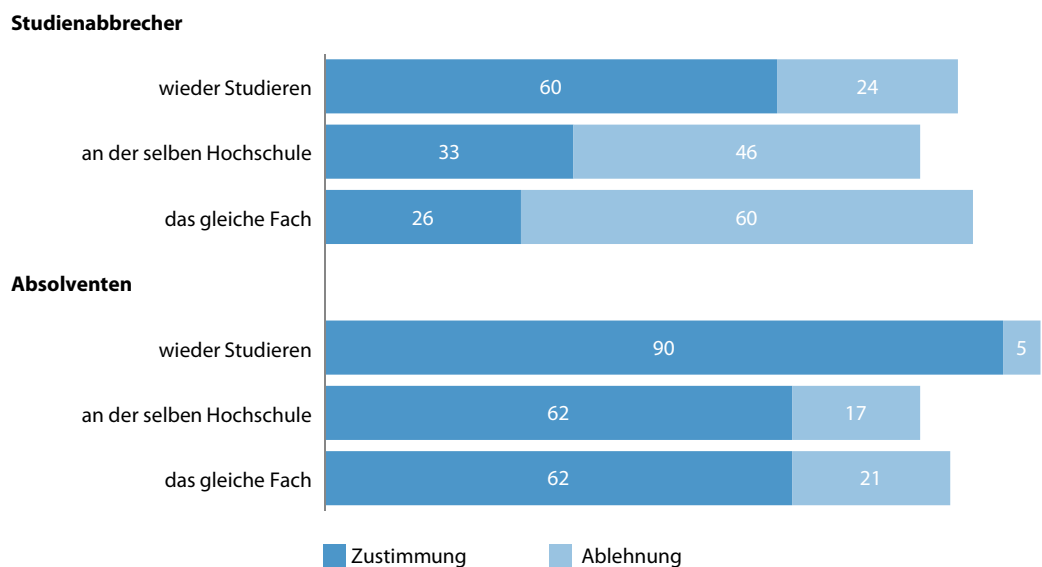
7.1.3 Fach- und Hochschulidentifikation

Die Fach- und Hochschulidentifikation ist neben den weiteren Merkmalen des Studienverhaltens eine wichtige Einflussgröße, die die Studiensituation und den Studienverlauf mitbestimmt. Je nach vorhandenem Ausmaß der Fachidentifikation kann angenommen werden, dass nicht nur die Studienmotivation, sondern auch die Eigenaktivität und Lernintensität, sowie das Bemühen um Kommunikation mit Lehrenden und Kommilitonen variiert. Deshalb steht die Wirkung der Fachidentifikation auch in enger Verbindung mit den oben beschriebenen Merkmalen eines eigenaktiven Studienverhaltens und des Verhältnisses zu Lehrenden und Kommilitonen.

Abb. 7.20

Fach- und Hochschulidentifikation bei Studienabbrechern und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1 = „ja, auf jeden Fall“ bis 5 = „nein, bestimmt nicht“, Pos. 1+2 und 4+5, in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Im Vergleich zwischen Studienabbrechern und Absolventen zeigen sich angesichts dieser Zusammenhänge erwartungsgemäß auch deutliche Unterschiede im Ausmaß der Fach- und Hochschulidentifikation. 90% der Absolventen würden, wenn sie noch einmal vor der Wahl stünden, erneut ein Studium aufnehmen, während nur 60% der Studienabbrecher dazu bereit wären (Abb. 7.20). Das bedeutet aber auch, dass die Mehrzahl der Studienabbrecher gegebenenfalls bereit wäre, noch einmal ein Studium zu beginnen. Auch bei der Frage, ob man noch einmal an derselben Hochschule studieren würde, gibt es deutliche Differenzen zwischen Studienabbrechern und Absolventen. Ganz offensichtlich ist bei Absolventen die Bindung an die Hochschule stärker ausgeprägt als bei Studienabbrechern. Nur 33% der Studienabbrecher würden, falls sie noch einmal die Wahl hätten, wieder an derselben Hochschule studieren. Das deutet darauf hin, dass zumindest ein Teil der Studienabbrecher ihren Studienabbruch im Zusammenhang mit einer falschen Hochschulwahl sehen. Für die Fachidentifikation von besonderer Bedeutung ist die Frage, inwiefern man noch einmal dasselbe Fach studieren würde. Es dürfte kaum verwundern, dass Absolventen eine deutlich stärkere Bindung an ihr Studienfach entwickelt haben als Studienabbrecher. Nur 26% der Studienabbrecher würden gegebenenfalls ihr Fach erneut studieren, während 62% der Absolventen wieder die gleiche Wahl treffen würden. Sicherlich sollte bei diesen Befunden

berücksichtigt werden, dass ein erfolgreicher Abschluss eines Studienganges die Überzeugung, das richtige Fach studiert zu haben, ganz wesentlich stärkt.

Die Fach- und Hochschulidentifikation von Studienabbrechern und Absolventen unterscheiden sich dabei nur geringfügig nach der besuchten Hochschulart. Exmatrikulierte der Hochschulen für angewandte Wissenschaften würden etwas seltener noch einmal an derselben Hochschule studieren wie Exmatrikulierte an Universitäten, unabhängig davon ob sie ihr Studium abgebrochen oder erfolgreich beendet haben (Abb. 7.21). Gleichzeitig haben beide Exmatrikuliertengruppen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften eine etwas höhere Fachidentifikation; Studienabbrecher und Absolventen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften würden häufiger noch einmal dasselbe Fach studieren wie ihre Kommilitonen an Universitäten.

Abb. 7.21

Fach- und Hochschulidentifikation bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart
Angaben auf einer Skala von 1 = „ja, auf jeden Fall“ bis 5 = „nein, bestimmt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent

Fachidentifikation	Universität		Hochschule für angewandte Wissenschaften	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
wieder Studieren	60	90	60	94
an der selben Hochschule	35	63	29	60
das gleiche Fach	24	61	28	68

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Auch zwischen den Studienabbrechern der einzelnen Fächergruppen lassen sich in der Studien- und Fachidentifikation lediglich geringe Unterschiede ausmachen (Abb. 7.22). Auffällig ist der relativ geringe Anteil an Studienabbrechern der Ingenieurwissenschaften, die, wenn sie noch einmal vor der Wahl stünden, erneut studieren würden (56%). Für das gleiche Fach würden sich dabei am seltensten die Studienabbrecher in den Sprach- und Kulturwissenschaften entscheiden.

Abb. 7.22

Fach- und Hochschulidentifikation bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen

Angaben auf einer Skala von 1 = „ja, auf jeden Fall“ bis 5 = „nein, bestimmt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent

Fach- und Hochschulidentifikation	Fächergruppen			
	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
Studienabbrecher				
wieder Studieren	58	64	60	56
an der selben Hochschule	30	28	37	30
das gleiche Fach	23	26	26	29
Absolventen				
wieder Studieren	92	97	82	95
an der selben Hochschule	66	71	63	53
das gleiche Fach	64	61	56	64

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Im Vergleich mit den Motiven des Studienabbruchs zeigt sich, dass Studienabbrecher aus Leistungsgründen sowie Studienabbrecher aus mangelnder Motivation mit einem Anteil von jeweils 62% am häufigsten noch einmal ein Studium wagen würden (Abb. 7.23). Unter denjenigen, die ihr Studium abgebrochen haben, um einer praktischen Tätigkeit nachzugehen, sind es dagegen nur 45%, die sich wieder für ein Studium entscheiden würden. Deutliche Differenzen gibt es auch hinsichtlich der Verbundenheit mit dem Studienfach. Erwartungsgemäß würden nur 7% der Studienabbrecher aus mangelnder Motivation noch einmal dasselbe Fach studieren, während 26% der Studienabbrecher aus Leistungsgründen und 29% derjenigen aus persönlichen Gründen ihrer ursprünglichen Fachwahl treu bleiben würden. Auf die Art und Weise ergeben sich zwischen den verschiedenen Gründen des Studienabbruchs und der Studienidentifikation bestimmte Zusammenhänge, wobei davon auszugehen ist, dass sich zum einen die Intensität der Studienidentifikation auf die Ursachen des Abbruchs auswirkt und dass zum anderen hierbei die Stärke der Fachidentifikation von besonderer Relevanz ist. Deshalb kann sich auch im Folgenden die differenzierte Betrachtung der Wechselwirkungen auf die Beziehungen zwischen den Aspekten des Studienverhaltens und der Fachidentifikation beschränken.

Für die differenzierten Betrachtungen der Beziehungen zwischen Fachidentifikation und den Studienleistungen und den Dimensionen des Studienverhaltens wird die Fachidentifikation ausschließlich über die Frage operationalisiert, ob die Befragten noch einmal dasselbe Fach studieren würden. Dazu werden die Angaben in eine dreistufige Skala zusammengefasst.

Abb. 7.23

Fach- und Hochschulidentifikation bei Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen

Angaben auf einer Skala von 1 = „ja, auf jeden Fall“ bis 5 = „nein, bestimmt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent

Fach- und Hochschulidentifikation	entscheidender Abbruchgrund			
	Leistungsprobleme	praktische Tätigkeit	mangelnde Studienmotivation	persönliche Gründe
wieder Studieren	62	(45)	62	(59)
an der selben Hochschule	31	(34)	32	(39)
das gleiche Fach	26	(21)	7	(29)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Hierbei zeigt sich, dass die Fachidentifikation das Leistungsverhalten positiv beeinflusst. 33% der Studienabbrecher mit einer hohen Fachidentifikation ordnen sich den beiden unteren Leistungsgruppen zu, aber 47% derjenigen mit niedrigem Identifikationsniveau (Abb. 7.24). Für die oberen Leistungsgruppen stellt sich dieses Verhältnis nicht so deutlich dar, die betreffenden Anteilswerte der Studienabbrecher differieren zwischen 23% (hohe Identifikation) und 19% (niedrige Identifikation). Auch für die Absolventen gelten diese Tendenzen: 73% der Absolventen mit hoher Fachidentifikation schätzen ihre Leistungen als mindestens gut ein, aber nur 60% derjenigen mit niedriger Fachidentifikation.

Ein hohes Maß an eigenaktivem Studienverhalten geht auch mit einer erhöhten Fachidentifikation einher. Selbst für die Studienabbrecher gilt, wer sich seinem Studienfach verbunden fühlt, studierte zu 25% in hohem Maße eigenaktiv (Abb. 7.25). Fehlt diese Verbundenheit, waren nur noch

Abb. 7.24

Fachidentifikation bei Studienabbrechern und Absolventen nach Studienleistungen

Angaben auf einer Skala von 1 = „ja, auf jeden Fall“ bis 5 = „nein, bestimmt nicht“, Pos.1+2 = „hoch“, 3 = „mittel“ und 4+5 = „niedrig“, in Prozent

Fachidentifikation	Studienleistungen				
	zur oberen Leistungsgruppe	2. Stufe	3. Stufe	4. Stufe	zur unteren Leistungsgruppe
Studienabbrecher					
hoch	4	19	44	18	15
mittel	3	8	59	17	13
niedrig	4	15	34	30	17
Absolventen					
hoch	30	43	21	5	1
mittel	13	44	38	5	0
niedrig	18	42	25	10	5

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

13% der Studienabbrecher zu Eigenaktivität in der Lage. Auch bei den Absolventen zeigen sich ähnliche Zusammenhänge – auf einem leicht höheren Niveau. Auffällig ist dabei allerdings auch, dass jeweils etwa 13% der Studienabbrecher und 20% der Absolventen zwar eigenaktiv studierten, dennoch nur eine geringe Fachidentifikation aufweisen. Bemerkenswert ist, dass ein Viertel der Studienabbrecher nicht zu einem Abschluss kommen, obwohl sie eigenaktiv studieren und gleichzeitig eine hohe Fachidentifikation entwickelt haben.

Abb. 7.25

Fachidentifikation bei Studienabbrechern und Absolventen nach eigenativem Studienverhalten

Angaben auf einer Skala von 1 = „ja, auf jeden Fall“ bis 5 = „nein, bestimmt nicht“, Pos. 1+2 = „hoch“, 3 = „mittel“ und 4+5 = „niedrig“, in Prozent

Fachidentifikation	eigenaktives Studienverhalten		
	hohes Maß	mittleres Maß	niedriges Maß
Studienabbrecher			
hoch	25	29	46
mittel	18	29	53
niedrig	13	22	65
Absolventen			
hoch	27	32	41
mittel	32	24	44
niedrig	20	28	52

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Auch ein gutes Verhältnis zum Lehrpersonal an der Hochschule wirkt sich positiv auf die Entwicklung einer Fachidentifikation aus. Allerdings fallen die entsprechenden Werte gering aus, da nur eine Minderheit der Studienabbrecher und Absolventen eine intensive Kommunikation mit Lehrenden erlebt (Abb. 7.26). So schätzen 41% der Studienabbrecher, die sich ihrem Fach stark verbunden fühlen, ein, dass sie ein gutes Verhältnis zu den Lehrenden im Studium hatten. Unter den Studienabbrechern mit niedrigem Identifikationsniveau liegt dieser Anteil bei 29%. Bei den Absolventen zeigen sich ähnliche Tendenzen. Bemerkenswert ist aber, dass eine starke Häufung an anderer Stelle zu verzeichnen ist. 22% der Studienabbrecher und 35% der Absolventen haben zwar

eine ausgeprägte Fachidentifikation aber kein gutes Verhältnis zu den Lehrenden. Offensichtlich gibt es einige Exmatrikulierte, die trotz einem ungünstigen Verhältnis zu den Lehrenden zu einer hohen Fachidentifikation finden.

Abb. 7.26

Fachidentifikation bei Studienabbrechern und Absolventen und Verhältnis zu den Lehrenden

Angaben auf einer Skala von 1 = „ja, auf jeden Fall“ bis 5 = „nein, bestimmt nicht“, Pos. 1+2 = „hoch“, 3 = „mittel“ und 4+5 = „niedrig“, in Prozent

Fachidentifikation	Verhältnis zu Lehrenden		
	stark	mittel	schwach
Studienabbrecher			
hoch	41	37	22
mittel	31	34	35
niedrig	29	36	35
Absolventen			
hoch	55	34	35
mittel	43	45	12
niedrig	31	41	28

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Ein gutes Verhältnis zu den Kommilitonen beeinflusst die Entwicklung der Fachidentifikation positiv und umgekehrt (Abb. 7.27). Exmatrikulierte mit einer hohen Fachidentifikation pflegten häufiger eine intensive Kommunikation mit ihren Kommilitonen als jene ohne Fachverbundenheit (bei Studienabbrechern: 39% zu 34%, bei Absolventen: 55% zu 43%). Die Befunde deuten aber darauf hin, dass dieser Zusammenhang vor allem für Absolventen gilt. Bei den Studienabbrechern zeigt sich eine größere Indifferenz. Die Gründe dafür liegen in der komplexen Bedingtheit der Fachidentifikation und der Vielschichtigkeit der Beziehungen zu anderen Studierenden.

Abb. 7.27

Fachidentifikation bei Studienabbrechern und Absolventen und Verhältnis zu den Kommilitonen

Angaben auf einer Skala von 1 = „ja, auf jeden Fall“ bis 5 = „nein, bestimmt nicht“, Pos. 1+2 = „hoch“, 3 = „mittel“ und 4+5 = „niedrig“, in Prozent

Fachidentifikation	Verhältnis zu Kommilitonen		
	stark	mittel	schwach
Studienabbrecher			
hoch	39	38	23
mittel	34	38	28
niedrig	34	35	31
Absolventen			
hoch	55	33	12
mittel	47	35	18
niedrig	43	34	23

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

7.2 Externe Einflussfaktoren

7.2.1 Studienbedingungen

Die von der Hochschule gesetzten Studienbedingungen sind ein weiterer wichtiger Einflussfaktor für den Studienabbruch. Sie können das erfolgreiche Absolvieren eines Hochschulstudiums fördern oder behindern. Zu den Bedingungen des Studiums gehören unter anderem solche Sachverhalte wie Qualität der Lehre, Didaktik, Anforderungsgestaltung, Praxisbezug des Studiums oder auch Aspekte der Studien- und Prüfungsorganisation. Zwar nennen lediglich 6% aller Studienabbrecher in Baden-Württemberg bestimmte Defizite in den Studienbedingungen als ausschlaggebendes Abbruchmotiv, jedoch spielt für 63% der Studienabbrecher mindestens ein Aspekt der abgefragten Studienbedingungen (neben weiteren Gründen) eine große Rolle für den Entschluss, die Hochschule ohne Abschluss zu verlassen¹. Diese beträchtliche Differenz zwischen ungenügenden Studienbedingungen als ein Grund von mehreren und als ausschlaggebender Grund das Studium abzuberechnen belegt einerseits, dass sich Studierende häufig mit kritisch empfundenen Studienbedingungen arrangieren, andererseits aber können ungünstige Bedingungen offensichtlich andere Studienprobleme so verstärken, dass ein Studienabbruch unausweichlich wird. Die wichtigste Schlussfolgerung ist sicherlich, dass günstige Studienbedingungen zweifelsohne bei der Bewältigung von schwierigen Studiensituationen helfen. Allerdings bedürfen sie dazu des Verständnisses und der aktiven Aneignung durch die Studierenden. Gute Studienbedingungen vermögen vor allem dann den Studienerfolg zu fördern, wenn die Studierenden in der Lage sind, sie sich eigenaktiv zu erschließen.

Auf diese Zusammenhänge weisen auch die unterschiedlichen Einschätzungen der Studienbedingungen durch Studienabbrecher und Absolventen hin. So bewerten Absolventen in nahezu allen Aspekten die Studienbedingungen in ihrem ehemaligen Studiengang besser als Studienabbrecher (Abb. 7.28). Insbesondere hinsichtlich eines gut gegliederten Studienaufbaus (60% vs. 48%), eines starken Forschungs- (39% vs. 29%) und Praxisbezugs (32% vs. 22%) der Lehre fällt das Urteil der Absolventen deutlich positiver aus. Aber auch die Klarheit von Studienanforderungen und die Organisation der Lehrveranstaltungen werden von den Absolventen häufiger als gut eingeschätzt. Die Differenz zwischen Studienabbrechern und Absolventen beträgt dabei fünf bzw. drei Prozentpunkte. Der Anteil von Exmatrikulierten, die ihrem Studium eine hohe didaktische Qualität der Lehre und ein ausreichendes Angebot an Tutorien bescheinigt, ist allerdings bei den Studienabbrechern geringfügig höher. Es ist zu vermuten, dass diese Befunde darauf zurückzuführen sind, dass viele Studienabbrecher nur zwei oder drei Semester an der Hochschule verweilen. Für ihr Urteil fallen dementsprechend die Bedingungen am Studienanfang besonders ins Gewicht. Erfahrungsgemäß ist das Angebot an Tutorien zu Studienbeginn häufig größer als im weiteren Studienverlauf, gleichzeitig sind die Anforderungen an die didaktischen Fähigkeiten in manchen Grundlagenfächern noch geringer als bei den komplexeren Fachinhalten in späteren Studienphasen. Es ist aber auch nicht auszuschließen, dass sich in dem positiveren Urteil der Studienabbrecher zu Didaktik und Tutorien das starke Engagement der baden-württembergischen Hochschulen für die Verbesserung der Studieneingangsphase in den letzten Jahren widerspiegelt, da der Studieneinstieg der Studienabbrecher in der Regel später als bei den Absolventen erfolgt ist. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass bei aller Differenz sowohl Studienabbrecher als auch Absolventen in der Mehrzahl zu den meisten Studienbedingungen kein positives Urteil abgeben. Wie schon festgestellt, ist davon auszugehen, dass es die erfolgreichen Studierenden gelernt haben, sich mit den aus ihrer Sicht kritischen Studienbedingungen zu arrangieren.

¹ Vgl. dazu Kapitel 3

Einem Großteil der Studienabbrecher ist dies allerdings nicht gelungen, bei ihnen stellen problematische Studienbedingung einen Faktor neben anderen dar, der zum Studienabbruch beiträgt.

Abb. 7.28

Einschätzung der Studienbedingungen von Studienabbrechern und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1=„trifft vollkommen zu“ bis 5=„trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, 3 und 4+5, in Prozent

Studienbedingungen	trifft zu		teils/teils		trifft nicht zu	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
gut gegliederter Studienaufbau	48	60	26	22	26	18
klare Studienanforderungen	43	48	26	23	31	19
hoher Forschungsbezug der Lehre	29	39	33	31	38	30
gute Organisation der Lehrveranstaltungen	40	43	32	35	28	22
hohe fachliche Qualität der Lehrangebote	56	57	28	30	16	13
starker Praxisbezug der Lehre	22	32	22	22	56	46
ausreichendes Angebot an Tutorien	44	42	25	25	31	33
hohe didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen	34	29	38	41	28	30

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Die Studienbedingungen an Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften werden von den Exmatrikulierten unterschiedlich bewertet. Die Differenzen fallen allerdings nicht so groß aus, dass entgegengesetzte Tendenzen vorliegen würden. (Abb. 7.29). So werden an Hochschulen für angewandte Wissenschaften der Studienaufbau, die Organisation der Lehrveranstaltungen und der Praxisbezug sowohl von Studienabbrechern als auch von Absolventen jeweils positiver beurteilt als an Universitäten. Insbesondere beim Praxisbezug lassen sich deutliche Unterschiede zwischen Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften konstatieren: Zum einen bescheinigen sowohl Studienabbrecher (HAW: 33% vs. Uni: 16%) als auch vor allem Absolventen (70% vs. 22%) den Hochschulen für angewandte Wissenschaften einen deutlich stärkeren Praxisbezug als den Universitäten. Zum anderen fällt an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften der Unterschied zwischen einem niedrigeren Wert für Studienabbrecher und einem höheren für Absolventen mit 37 Prozentpunkten ausgesprochen hoch aus (Differenz an Universitäten: 6 Prozentpunkte). Diese Befunde weisen darauf hin, dass an Hochschulen für angewandte Wissenschaften die Orientierung der Lehre an der beruflichen Praxis generell stärker ausgeprägt ist, für die Studierenden offensichtlich aber erst im späteren Verlauf des Studiums zum Tragen kommt. Der offensichtlich auch an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften geringere Praxisbezug im Grundstudium trägt zu enttäuschten Studierenerwartungen bei einem Teil der Studienabbrecher bei.

An Universitäten wird im Gegensatz dazu der Forschungsbezug stärker in den Fokus der Lehre gerückt. Diese Wahrnehmung teilen sowohl die Studienabbrecher als auch die Absolventen der jeweiligen Hochschulart. Allerdings bescheinigen die Absolventen den Universitäten deutlich häufiger einen hohen Forschungsbezug als die Studienabbrecher (43% vs. 31%). Auch dies dürfte u. a. ein Ergebnis der unterschiedlichen Verweildauer im Studium sein, da sich das Grundstudium an Universitäten ebenfalls durch weniger Forschungsbezug auszeichnet. Im Gegensatz zu den Universitäten ist an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften nur ein äußerst ge-

ringer Unterschied zwischen den Einschätzungen der beiden Exmatrikuliertengruppen zur Forschungsorientierung zu konstatieren (Studienabbrecher: 23% vs. Absolventen: 25%). Dies ist neben der stärkeren Forschungsausrichtung in späteren Fachsemestern auch auf das andere Fächerprofil an Universitäten zurückzuführen. Insbesondere die an Universtäten stark vertretene Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften zeichnet sich – wie unten ersichtlich – durch einen ausgesprochen hohen Forschungsbezug aus.

Abb. 7.29

Einschätzungen der Studienbedingungen von Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart

Angaben auf einer Skala von 1 = "trifft vollkommen zu" bis 5 = "trifft überhaupt nicht zu", Pos. 1+2, in Prozent

Studienbedingungen	Universität		Hochschule für angewandte Wissenschaften	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
gut gegliederter Studienaufbau	44	57	54	69
klare Studienanforderungen	41	58	47	57
hoher Forschungsbezug der Lehre	31	43	25	23
gute Organisation der Lehrveranstaltungen	35	41	47	52
hohe fachliche Qualität der Lehrangebote	58	56	53	63
starker Praxisbezug der Lehre	16	22	33	70
ausreichendes Angebot an Tutorien	44	42	45	41
hohe didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen	33	28	36	33

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Auch in den einzelnen Fächergruppen werden die verschiedenen Studienbedingungen unterschiedlich von den Exmatrikulierten eingeschätzt (Abb. 7.30). Zwei Tendenzen lassen sich dabei erkennen: Zum einen werden je nach Fächergruppe bestimmte Studienbedingungen sowohl von Studienabbrechern als auch von Absolventen häufiger positiv bewertet. So wird beispielsweise die Gliederung des Studienaufbaus in den Ingenieurwissenschaften deutlich häufiger positiv beurteilt als in den Sprach- und Kulturwissenschaften. Zum anderen ist der Unterschied in den Einschätzungen der Studienbedingungen zwischen Studienabbrechern und Absolventen in den einzelnen Fächergruppen unterschiedlich stark ausgeprägt. So wird beispielsweise die Organisation der Lehrveranstaltungen besonders von den Absolventen der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften deutlich häufiger als gut eingeschätzt als von den Studienabbrechern der entsprechenden Studiengänge (53% vs. 35%). Im Gegensatz dazu sind in den Ingenieurwissenschaften diesbezüglich kaum nennenswerte Differenzen festzustellen. Trotz solcher Unterschiede lässt sich über alle Fächergruppen hinweg die grundlegende Tendenz feststellen, dass die Urteile der Absolventen über die Studienbedingungen positiver ausfallen als diejenigen der Studienabbrecher. Ausnahmen finden sich lediglich – wie oben bereits erläutert – in Bezug auf das Angebot an Tutorien und die didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen. Bei diesen beiden Aspekten der Studienbedingungen sind es insbesondere die Studienabbrecher der Ingenieurwissenschaften die gegenüber den betreffenden Absolventen positivere Einschätzungen abgeben. Dies korrespondiert mit dem Befund, dass viele Fördermaßnahmen zur besseren Gestaltung der Studieneinstiegsphase gerade in den Ingenieurwissenschaften initiiert wurden.

Abb. 7.30**Einschätzungen der Studienbedingungen von Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen**

Angaben auf einer Skala von 1 = "trifft vollkommen zu" bis 5 = "trifft überhaupt nicht zu", Pos. 1+2, in Prozent

Studienbedingungen	Sprach- / Kulturwiss.		Wirtschafts- / Sozialwiss.		Mathematik / Naturwiss.		Ingenieurwiss.	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
gut gegliederter Studienaufbau	36	53	47	68	49	66	55	70
klare Studienanforderungen	38	52	42	64	45	59	47	58
hoher Forschungsbezug der Lehre	27	42	22	29	34	35	28	35
gute Organisation der Lehrveranstaltungen	33	42	35	53	41	52	48	50
hohe fachliche Qualität der Lehrangebote	60	57	54	68	55	57	57	68
starker Praxisbezug der Lehre	14	33	16	32	26	20	33	64
ausreichendes Angebot an Tutorien	36	42	36	63	53	52	52	41
hohe didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen	31	36	35	28	32	30	38	29

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Die Einschätzungen der Studienbedingungen differieren nach dem entscheidenden Grund des Studienabbruchs (Abb. 7.31). Es zeigt sich, dass die Problemkonstellation, die zum Abbruch des jeweiligen Studienganges führt, durch einzelne Aspekte des Studiums ausgelöst bzw. in unterschiedlicher Art und Weise beeinflusst werden kann. Zumeist wirken die als nicht adäquat empfundenen Studienbedingungen wie ein Katalysator, der bereits vorhandene Probleme verstärkt. So zeigt sich bei Studienabbrechern, die in erster Linie ihr Studium aufgrund des Interesses an praktischer Tätigkeit aufgegeben haben, in der Tendenz eine negativere Beurteilung der meisten Studienbedingungen. Insbesondere vermissen sie – passend zum hauptsächlichen Abbruchmotiv – den Praxisbezug im Studium. Lediglich 14% der betreffenden Studienabbrecher empfindet tendenziell den Praxisbezug des jeweiligen Studienganges als stark. Mit ihrer geringen Identifikation mit akademischer Ausbildung und damit verbundenen Berufstätigkeiten fällt es ihnen besonders schwer, sich die Studienbedingungen zu erschließen. Interessant ist darüber hinaus, dass bei Studienabbrechern, die in erster Linie aufgrund von Leistungsproblemen das Studium nicht beenden, die verschiedenen Aspekte der Studienbedingungen nicht wesentlich negativer als von den anderen Gruppen von Abbruchmotiven beurteilt werden. Dies ist beispielsweise bei Aspekten wie der Gliederung des Studienaufbaus, der Klarheit der Studienanforderungen oder dem Angebot von Tutorien festzustellen. Das weist darauf hin, dass der Studienabbruch aus Leistungsgründen nur teilweise auf nicht adäquate Studienbedingungen zurückzuführen ist. Dabei ist allerdings zu beachten, dass sich die Einschätzungen der Studienabbrecher nur auf die im ehemaligen Studiengang vorgefundenen Studienbedingungen beziehen. Ob andere Bedingungen Studierende mit Leistungsproblemen unterstützen würden, lässt sich an diesem Befund nicht ablesen.

Abb. 7.31

Einschätzung der Studienbedingungen von Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen

Angaben auf einer Skala von 1 = "trifft vollkommen zu" bis 5 = "trifft überhaupt nicht zu", Pos. 1+2, in Prozent

Studienbedingungen	entscheidender Abbruchgrund			
	Leistungsprobleme	praktische Tätigkeit	mangelnde Studienmotivation	persönliche Gründe
gut gegliederter Studienaufbau	54	(41)	45	(54)
klare Studienanforderungen	42	(40)	43	(52)
hoher Forschungsbezug der Lehre	28	(31)	32	(26)
gute Organisation der Lehrveranstaltungen	41	(33)	38	(45)
hohe fachliche Qualität der Lehrangebote	55	(50)	58	(64)
starker Praxisbezug der Lehre	23	(14)	23	(19)
ausreichendes Angebot an Tutorien	45	(41)	50	(38)
hohe didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen	35	(28)	32	(44)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Eigenaktives Studieren nach Studienbedingungen

Ein hohes Maß an Eigenaktivität im Studium stellt einen wesentlichen Einflussfaktor für den erfolgreichen Abschluss eines Studiums dar.² Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, inwieweit günstige Studienbedingungen die Herausbildung dieser Fähigkeit beeinflussen können. In Abbildung 7.32 sind ausschließlich jene Exmatrikulierten enthalten, die über ein hohes Maß an eigenaktivem Studienverhalten verfügen. Es zeigt sich, dass günstige Studienbedingungen eine positive Wirkung auf die Eigenaktivität im Studienverhalten haben (Abb. 7.32). Der Effekt ist allerdings vor allem bei Absolventen zu beobachten. Absolventen, deren Urteil zum Praxisbezug (positives Urteil: 58% vs. negatives Urteil: 38%), zur Organisation der Lehrveranstaltungen (52% vs. 40%), zum Forschungsbezug der Lehre (52% vs. 41%) und zur Klarheit der Studienanforderungen (49% vs. 41%) positiv ausfällt, verfügen häufiger über ein hohes Maß an eigenaktivem Studienverhalten, als jene Absolventen, die sich über diese Bedingungen des Studiums kritisch äußern. Bei den Studienabbrechern sind die entsprechenden Zusammenhänge nur in deutlich abgeschwächter Form zu beobachten. Insgesamt fällt bei ihnen die Fähigkeit zum eigenaktiven Studieren deutlich niedriger aus als bei Absolventen (siehe Kapitel 7.1.1). Es ist zu vermuten, dass sie zum einen diese Fähigkeiten schon in den vorhochschulischen Bildungsphasen in einem geringeren Maße als die Absolventen ausbilden konnten, zum anderen aber haben sie auch im Studium aufgrund der kürzeren Verweildauer weniger Möglichkeiten, ein ausreichend hohes Maß an Eigenaktivität zu entwickeln. Für sie gilt, dass die ersten Semester nicht ausreichend waren bzw. in dieser Hinsicht zu wenig Förderung bereithielten, um sich ein den Anforderungen adäquates Studienverhalten anzueignen.

² Siehe dazu Kapitel 7.1.1

Abb. 7.32**Anteil an Studienabbrechern und Absolventen mit hoher Eigenaktivität im Studium nach Einschätzung der Studienbedingungen**

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2 = „positives Urteil“ und 4+5 = „negatives Urteil“, in Prozent

Studienbedingungen	Einschätzung der Studienbedingungen			
	positives Urteil		negatives Urteil	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
gut gegliederter Studienaufbau	28	48	24	43
klare Studienanforderungen	29	49	24	41
hoher Forschungsbezug der Lehre	28	52	24	41
gute Organisation der Lehrveranstaltungen	27	52	24	40
hohe fachliche Qualität der Lehrangebote	27	48	28	39
starker Praxisbezug der Lehre	28	58	23	38
ausreichendes Angebot an Tutorien	26	45	28	46
hohe didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen	28	48	27	44

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

7.2.2 Beratung

An den Hochschulen existiert in der Regel eine Vielzahl von Beratungsangeboten, die Studierende bei Fragen und Problemen wahrnehmen können. Bei auftretenden Schwierigkeiten kann es für die Studierenden eine große Hilfe sein, wenn es ihnen gelingt, sich diese Art der Betreuung zu erschließen. Wesentliche Voraussetzung dafür ist jedoch, dass den Studierenden die verschiedenen Angebote bekannt sind, dass sie einen entsprechenden Beratungsbedarf bei sich feststellen vermögen und dann die passenden Beratungsangebote auch in Anspruch nehmen. Zunächst lässt sich konstatieren: Abgesehen von der Fachstudienberatung nehmen Studienabbrecher im Vergleich zu Absolventen häufiger Beratungsmöglichkeiten ihrer Hochschule wahr (Abb. 7.33). Die häufigere Konfrontation mit Problemen im Studienverlauf bei Studienabbrechern führt demnach auch zu einer etwas häufigeren Inanspruchnahme von entsprechenden Beratungsleistungen. So suchen 44% der Studienabbrecher die Zentrale Studienberatung auf (Absolventen: 35%), 38% der Studienabbrecher sind im Kontakt mit studentischer Studienberatung (Absolventen: 31%), 17% der Studienabbrecher nehmen an verpflichtenden Beratungen wegen zu wenigen ECTS-Punkten teil (Absolventen: 4%) und 14% der Studienabbrecher suchen psychologische Beratungsstellen auf (Absolventen: 10%). Dass die Fachstudienberatung von Absolventen stärker in Anspruch genommen wird, ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass dort vor allem studienorganisatorische Themen im Fokus der Beratung stehen. Allerdings sollte nicht übersehen werden, dass gemessen an den Problemlagen der Studienabbrecher deren Nachfrage nach Beratung nicht allzu hoch ausfällt. Bei keiner Beratungsform hat mehr als die Hälfte der Studienabbrecher um Beratung nachgesucht, meist deutlich weniger. Dies stellt zum einen Fragen an die Kompetenz der Studienabbrecher, die eigene Studiensituation einzuschätzen und eigenaktiv zu handeln. Zum anderen ist fraglich, inwieweit es den Beratungseinrichtungen überhaupt gelingt, sich als kompetenter Ansprechpartner für die Belange der Studienabbrecher darzustellen.

Abb. 7.33

Inanspruchnahme von Beratungen von Studienabbrechern und Absolventen

Angaben in Prozent

Beratungen	Häufigkeit					
	keinmal		einmal		mehrmals	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
Zentrale Studienberatung	56	65	29	26	15	9
Fachstudienberatung	70	62	18	18	12	20
verpflichtend wegen zu wenigen ECTS-Punkten	83	96	12	3	5	1
studentische Studienberatung/Fachschaft	62	69	24	16	14	15
psychologische Beratung	86	90	6	6	8	4

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

In der Inanspruchnahme von Beratungsleistungen gibt es Unterschiede zwischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften und Universitäten (Abb. 7.34). So werden an Universitäten in Baden-Württemberg sowohl von Studienabbrechern als auch von Absolventen deutlich häufiger Beratungsmöglichkeiten genutzt. Insbesondere die Zentrale Studienberatung und die studentische Studienberatung haben an Universitäten einen deutlich höheren Stellenwert für die Beratung als an Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Einzige Ausnahme stellt die verpflichtende Beratung wegen zu wenigen ECTS-Punkten dar. So muss an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften rund ein Drittel der Studienabbrecher eine entsprechende Beratung in Anspruch nehmen (31%), an Universitäten trifft dies lediglich auf rund jeden zehnten zu (9%). Bei den Absolventen ist sowohl die Häufigkeit der Inanspruchnahme einer verpflichtenden Beratung wegen zu wenigen ECTS-Punkten als auch die entsprechende Differenz zwischen Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften (3% vs. 7%) deutlich geringer. Diese Befunde weisen zum einen darauf hin, dass die Beratung aufgrund fehlender ECTS-Punkte in den letzten

Abb. 7.34

Inanspruchnahme von Beratungen von Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart

Angaben in Prozent

Beratungen		Häufigkeit					
		keinmal		einmal		mehrmals	
		Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
Zentrale Studienberatung	Universität	50	61	33	29	17	10
	HAW	65	80	22	16	13	4
Fachstudienberatung	Universität	67	59	21	18	12	23
	HAW	74	74	13	17	13	9
verpflichtend wegen zu wenigen ECTS-Punkten	Universität	91	97	6	2	3	1
	HAW	69	93	22	5	9	2
studentische Studienberatung/Fachschaft	Universität	57	66	28	16	15	18
	HAW	73	78	15	16	12	6
psychologische Beratung	Universität	83	88	8	7	9	5
	HAW	91	93	4	3	5	4

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Jahren an Bedeutung gewonnen hat. Insbesondere Hochschulen für angewandte Wissenschaften nutzen dieses Instrument, um Studierenden, die in Studienverzug geraten, Hilfsangebote zu unterbreiten. Zum anderen aber könnte diese starke Differenz bei der verpflichtenden Beratung zwischen Studienabbrechern und Absolventen darauf verweisen, dass es mit diesem Instrument noch zu wenig gelingt, gefährdete Studierende auch wirklich im Studium zu halten.

Bei einer Differenzierung nach Fächergruppen zeigt sich, dass Exmatrikulierte in Sprach- und Kulturwissenschaften am häufigsten die an der Hochschule angebotenen Beratungsmöglichkeiten nutzen (Abb. 7.35). Sowohl die zentrale Studienberatung, die Fachstudienberatung, studentische Studienberatung, als auch psychologische Beratungsangebote werden von Studienabbrechern dieser Fächergruppe am häufigsten in Anspruch genommen. So sucht sich deutlich über die Hälfte der Studienabbrecher in Sprach- und Kulturwissenschaften Rat in der Zentralen Studienberatung, ein Fünftel der Studienabbrecher sogar mehrmals. Die Fachstudienberatung und die studentischen Beratungsmöglichkeiten werden mit Anteilen von jeweils 42% der Studienabbrecher ebenfalls vergleichsweise häufig in Anspruch genommen. Die verpflichtende Beratung wegen zu wenigen ECTS-Punkten wird dagegen vor allem von Studienabbrechern in Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (22%), Mathematik und Naturwissenschaften (21%) sowie Ingenieurwissenschaften (19%) genutzt. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass in den zugehörigen Studiengängen das fachliche Anforderungsniveau schon zu Studienbeginn vergleichsweise hoch ist und insbesondere am Studienanfang auftretende Leistungsschwierigkeiten – wofür zu wenige ECTS-Punkte einen Indikator darstellen – ein großes Abbruchpotential in sich bergen. Aus

Abb. 7.35
Inanspruchnahme von Beratungen von Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen
Angaben in Prozent

Beratungen		Sprach-/ Kulturwiss.		Wirtschafts- / Sozialwiss.		Mathematik/ Naturwiss.		Ingenieur- wiss.	
		Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
Zentrale Studienberatung	keinmal	42	55	52	62	61	74	65	75
	einmal	40	36	33	28	27	15	20	20
	mehrmals	18	9	15	10	12	11	15	5
Fachstudienberatung	keinmal	58	49	76	62	73	62	75	65
	einmal	22	23	13	20	16	18	16	22
	mehrmals	20	28	11	18	11	20	9	13
verpflichtend wegen zu wenigen ECTS-Punkten	keinmal	89	97	78	98	79	97	81	92
	einmal	7	2	15	1	17	2	13	7
	mehrmals	4	1	7	1	4	1	6	1
studentische Studien- beratung/Fachschaft	keinmal	58	75	60	73	64	66	66	63
	einmal	31	16	24	19	22	17	18	17
	mehrmals	11	9	16	8	14	17	16	20
psychologische Beratung	keinmal	82	85	89	95	87	92	90	89
	einmal	11	10	4	5	6	2	3	3
	mehrmals	7	5	7	0	7	6	7	8

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

diesen Gründen ist in diesen Studiengängen dann auch das Kontroll- und Steuerungsinstrument der verpflichtenden Beratung besonders häufig eingeführt worden.

Die Häufigkeit der Nutzung der verschiedenen Beratungsstellen hängt auch von Gründen, die letztlich zum Abbruch führen, ab (Abb. 7.36). Insbesondere Studienabbrecher, die aus Leistungsproblemen oder persönlichen Gründen ihr Studium ohne Abschluss beenden, nehmen vergleichsweise häufig Beratungsangebote der Hochschule in Anspruch. So wird – erwartungsgemäß – beim Studienabbruch aus Leistungsgründen die verpflichtende Beratung aufgrund zu wenigen ECTS-Punkten deutlich häufiger besucht als bei anderen Abbruchgründen. Ein Viertel der Studienabbrecher, die aus Leistungsproblemen die Hochschule vorzeitig verlassen, hat eine solche verpflichtende Beratung besucht. Studienabbrecher, die aufgrund von persönlichen Gründen wie Diskriminierungserfahrungen, Unwohlsein am Studienort oder Krankheit die Hochschule ohne Examen verlassen, zeichnen sich in der Tendenz ebenfalls durch einen besonders häufigen Beratungsbedarf aus. Allein 37% dieser Motivgruppe nehmen Angebote der psychologischen Beratung in Anspruch. Aber auch die Zentrale Studienberatung oder die Fachstudienberatung wird häufiger in Anspruch genommen als von Studienabbrechern, die hauptsächlich aus anderen Gründen ihr Studium abbrechen.

Abb. 7.36
Inanspruchnahme von Beratungen von Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen
Angaben in Prozent

Beratungen		Häufigkeit		
		keinmal	einmal	mehrmals
Zentrale Studienberatung	Leistungsprobleme	56	28	16
	Praktische Tätigkeit	(62)	(26)	(12)
	Mangelnde Studienmotivation	62	27	11
	Persönliche Gründe	(52)	(35)	(13)
Fachstudienberatung	Leistungsprobleme	72	15	13
	Praktische Tätigkeit	(73)	(15)	(12)
	Mangelnde Studienmotivation	80	16	4
	Persönliche Gründe	(67)	(15)	(18)
verpflichtend wegen zu wenigen ECTS-Punkten	Leistungsprobleme	76	16	8
	Praktische Tätigkeit	(87)	(9)	(4)
	Mangelnde Studienmotivation	90	8	2
	Persönliche Gründe	(80)	(13)	(7)
studentische Studienberatung/Fachschaft	Leistungsprobleme	60	24	16
	Praktische Tätigkeit	(68)	(25)	(7)
	Mangelnde Studienmotivation	67	24	9
	Persönliche Gründe	(59)	(22)	(19)
psychologische Beratung	Leistungsprobleme	90	5	5
	Praktische Tätigkeit	(95)	(4)	(1)
	Mangelnde Studienmotivation	93	4	3
	Persönliche Gründe	(63)	(9)	(28)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Einfluss des Anforderungserlebens auf die Inanspruchnahme von Beratung

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, inwieweit verschiedene Arten der Überforderung dazu führen, dass Studierende entsprechende Beratungsstellen aufsuchen. Darüber hinaus ist von Interesse, ob bestimmte Beratungsformen bei spezifischen Überforderungssituationen in Anspruch genommen werden.

Die Überforderung der Studierenden kann unter anderem durch ein zu hohes fachliches Anforderungsniveau, eine zu umfangreiche Stofffülle oder ein zu hohes Maß an geforderter Selbstständigkeit bei der Studiengestaltung zustande kommen. Dass bestimmte Beratungsformen vermehrt bei Überforderung genutzt werden, lässt sich vor allem bei Absolventen beobachten (Abb. 7.37). Beispielsweise nutzen Absolventen, die sich durch das fachliche Anforderungsniveau (Nutzung bei Überforderung: 41% vs. Nutzung ohne Überforderung: 27%), die Stofffülle (36% vs. 27%) und die Selbstständigkeit in der Studiengestaltung (38% vs. 30%) im Studienverlauf überfordert fühlten, deutlich häufiger studentische Beratungsangebote als jene, die in dieser Hinsicht keine Überforderung erlebten. Ähnliche Tendenzen lassen sich in abgeschwächter Form auch bei Studienabbrechern beobachten. Dies lässt darauf schließen, dass Kommilitonen, die in der Fachschaft oder anderen studentische Beratungsangeboten als Berater tätig sind, bei den verschiedensten Problemlagen als Ansprechpartner wahrgenommen werden. Bei der Fachstudienberatung ergibt sich ein ambivalentes Bild zwischen Studienabbrechern und Absolventen: Auf der einen Seite wird diese Beratungsstelle von Absolventen mit Schwierigkeiten bei der Studiengestaltung häufiger genutzt als von jenen ohne derartige Probleme. Auf der anderen Seite suchen diese Beratung verstärkt Studienabbrecher auf, die von der Stofffülle überfordert sind. Dieser Befund weist auf das weite Profil der Fachstudienberatung hin, spiegelt aber auch die unterschiedlichen Beratungsbedürfnisse von Absolventen und Studienabbrechern wider. Diese unterschiedlichen Bedürfnisse zeigen sich beispielsweise in der deutlich häufigeren Nutzung von Beratungsmöglichkeiten bei Absolventen mit Problemen mit der selbstständigen Studiengestaltung. Im Gegensatz zu den

Abb. 7.37

Inanspruchnahme von Beratungen von Studienabbrechern und Absolventen nach fachlichem Anforderungsniveau, Stofffülle und Studiengestaltung

Angaben von 1 = „zu hoch“ bis 5 = „zu niedrig“, Pos. 1+2 = „überfordert“ und 4+5 = „nicht überfordert“, in Prozent

Beratungen		fachliches Anforderungsniveau		Stofffülle		Studiengestaltung	
		überfordert	nicht überfordert	überfordert	nicht überfordert	überfordert	nicht überfordert
Zentrale Studienberatung	Abbr.	45	44	47	40	45	44
	Abs.	32	36	32	38	44	33
Fachstudienberatung	Abbr.	31	30	33	25	30	31
	Abs.	36	39	31	43	50	35
verpflichtend wegen zu wenigen ECTS-Punkten	Abbr.	17	18	18	16	16	18
	Abs.	5	3	5	3	7	3
studentische Studienberatung/Fachschaft	Abbr.	40	34	39	34	38	37
	Abs.	41	27	36	27	38	30
psychologische Beratung	Abbr.	11	17	13	15	15	13
	Abs.	11	10	12	10	19	8

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Studienabbrechern holen die Absolventen bei Schwierigkeiten mit der Gestaltung des Studiums sich viel eher Rat bei Beratungsstellen. Allerdings ist davon auszugehen, dass sich die jeweiligen Probleme der Studiengestaltung zwischen Studienabbrechern und Absolventen unterscheiden. Während Absolventen sich eine Beratung wünschen, die über verschiedene Möglichkeiten der Studiengestaltung informiert, suchen Studienabbrecher häufig ein höheres Maß an Anleitung und Vorgabe, da sie es nicht schaffen, ihr Studium selbstständig zu organisieren.

Die Befunde verweisen darauf, dass bei Überforderung durchaus die Angebote der Studienberatung verstärkt genutzt werden. Da sich dies bei Absolventen noch stärker zeigt als bei Studienabbrechern, ist zu vermuten, dass die Beratung den Studierenden auch hilft, ihre Probleme zu bewältigen, und dass zu geringe Inanspruchnahme von Beratungsangeboten bei Überforderung die Gefahr eines Studienabbruchs offensichtlich erhöht.

Einfluss der Kontakthäufigkeit zu Lehrenden auf die Inanspruchnahme von Beratung

Wer in einem häufigen und guten Kontakt zu den Lehrenden steht, ist auch eher bereit Beratungsangebote während des Studiums zu nutzen³ (Abb. 7.38). Dieser Zusammenhang zeigt sich sowohl bei Studienabbrechern als auch bei Absolventen. So ist beispielsweise bei Studienabbrechern, die einen intensiven Kontakt zu den Lehrenden pflegen, der Anteil derjenigen, die eine Fachstudienberatung (hohe Kontakthäufigkeit: 48% vs. niedrige Kontakthäufigkeit 21%) oder eine studentische Studienberatung (53% vs. 32%) in Anspruch nehmen, deutlich höher als bei jenen Studienabbrechern, bei denen nur ein geringer Kontakt zu den Lehrenden besteht. Bei Absolventen fallen die entsprechenden Effekte – abgesehen von der Fachstudienberatung (54% vs. 29%) – deutlich geringer aus. Hinsichtlich der Beratung durch die Fachschaft ist sogar eine gegenteilige Tendenz zu beobachten. Absolventen, die wenig Kontakt zu den Lehrenden haben, nutzen sogar etwas häufiger die Beratung der Fachschaft als jene mit intensiverem Kontakt zu den Lehrenden. Möglicherweise sind bestimmten Studierendengruppen, die nur wenig Kontakt zu den Lehrenden haben, studentische Beratungsangebote leichter zugänglich, so dass sie vermehrt solche Angebote wahrnehmen.

Abb. 7.38

Inanspruchnahme von Beratung von Studienabbrechern und Absolventen nach Kontakthäufigkeit zu den Lehrenden

Angaben in Prozent

Beratung	Kontakthäufigkeit zu Lehrenden			
	hoch		niedrig	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
Zentrale Studienberatung	50	43	37	36
Fachstudienberatung	48	54	21	29
verpflichtend wegen zu wenigen ECTS-Punkten	34	6	12	2
studentische Studienberatung/Fachschaft	53	29	32	33
psychologische Beratung	18	12	13	11

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

³ Die Kontakthäufigkeit zu Lehrenden ist ein Index über den Mittelwert der Angaben.

Davon abgesehen zeigt sich aber, dass zwischen dem Verhältnis zu den Lehrenden und der Inanspruchnahme von Beratung deutliche Zusammenhänge bestehen. Der Kontakt zu den Lehrenden gibt Sicherheit über die eigene Studiensituation und problematischen Entwicklungen, führt zu Hinweisen, wie dem zu begegnen ist und senkt Zugangsschwellen. Ein entsprechendes Verhältnis, auch das wird offensichtlich, verringert Abbruchrisiken.

Einfluss der Fähigkeit zu eigenaktiven Studieren auf die Inanspruchnahme von Beratung

Wie in den Darstellungen zum Studienverhalten gezeigt, ist die Eigenaktivität im Studium eine wichtige Voraussetzung, um das Studium erfolgreich abzuschließen.⁴ Vor allem ist in diesem Zusammenhang bedeutsam, dass es Studierenden bei auftretenden Schwierigkeiten gelingt, sich Rat und Unterstützung zu organisieren. Deshalb wird im Folgenden der Frage nachgegangen, inwieweit ein höheres Maß an Eigenaktivität im Studium auch zu einer häufigeren Inanspruchnahme von Beratung führt.⁵ Oder anders gesagt: Inwieweit bezieht sich aktives und eigenständiges Agieren sowohl auf den Bereich alltäglicher Selbstorganisation des Studiums als auch auf die Nutzung von Beratungsleistungen. Dabei zeigt sich, dass Studienabbrecher mit einem hohen Maß an Eigenaktivität häufiger Angebote der Fachstudienberatung (38% vs. 18%; Abb. 7.39), der studentischen Studienberatung (46% vs. 29%) oder auch der Zentralen Studienberatung (45% vs. 39%) wahrnehmen als jene mit gering entwickeltem eigenaktivem Studienverhalten. Studienabbrecher, die aktiver und selbstständiger an Studium und Lehre teilnehmen, sind auch diejenigen, die sich häufiger bei Problemen an Beratungsstellen ihrer Hochschule wenden. Mangelnde Eigenaktivität erschwert den Zugang zur Beratung, sie ist offensichtlich eine Erklärung für in Relation zu den Problemlagen geringe Beratungsaktivitäten der Studienabbrecher. Für Absolventen lässt sich dieser Unterschied im Beratungsbesuch zwischen aktiven und passiven Studierenden so allerdings nicht konstatieren. Bei ihnen zeigen sich mehrheitlich keine nennenswerten Differenzen nach dem Umfang an eigenaktivem Studieren. Die weniger eigenaktiven Absolventen nehmen lediglich etwas häufiger als jene mit hoher Eigenaktivität an verpflichtenden Beratungen wegen zu geringer Zahl an Leistungspunkten teil (8% vs. 4%) und suchen häufiger eine psychologische Beratung auf (17% vs. 10%).

Abb. 7.39

Inanspruchnahme von Beratung von Studienabbrechern und Absolventen nach dem Maß an eigenaktivem Studieren
Angaben in Prozent

Studienbedingungen	Eigenaktives Studieren			
	hohes Maß		niedriges Maß	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
Zentrale Studienberatung	45	34	39	35
Fachstudienberatung	38	38	18	39
verpflichtend wegen zu wenigen ECTS-Punkten	14	4	14	8
studentische Studienberatung/Fachschaft	46	31	29	32
psychologische Beratung	14	10	17	17

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

⁴ Siehe dazu Kapitel 7.1.1

⁵ Eigenaktives Studieren ist ein Index über den Mittelwert der Angaben.

7.2.3 Lebensbedingungen

Für ein gelingendes Studium sind angemessene Lebensbedingungen eine zentrale Voraussetzung. Dabei spielen viele Aspekte eine Rolle. Im Zusammenhang mit der Analyse des Studienabbruchs wurde sich dabei in erster Linie auf den Umfang der Erwerbstätigkeit und die Sicherung der Studienfinanzierung beschränkt. Für den Studienerfolg sind diese beiden Faktoren von entscheidender Bedeutung, da sie große Auswirkungen auf Studienverhalten und Studienverlauf haben.

Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit

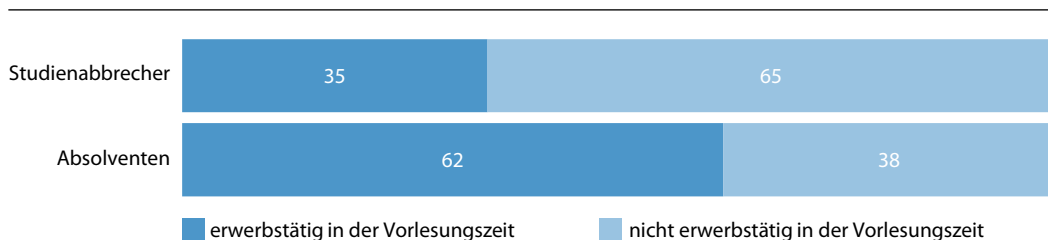
Neben dem Studium erwerbstätig zu sein, ist unter den Studierenden keine Ausnahme, sondern die Regel (Middendorff et al., 2013, S. 368). Mit Blick auf die erfolgreiche Bewältigung der Studienanforderungen sind insbesondere Erwerbstätigkeiten, die ausschließlich in der Vorlesungszeit oder sowohl in der Vorlesungszeit als auch in der vorlesungsfreien Zeit stattfindet, relevant. Bei Nebenjobs, denen nur in der vorlesungsfreien Zeit nachgegangen wird, kann es in der Regel weniger zu einer Kollision zwischen den Studienanforderungen und der Erwerbstätigkeit kommen, deshalb beschäftigt sich der folgende Abschnitt ausschließlich mit Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit.

Die Erwerbstätigenquote – d. h. der Anteil der Studierenden, die während der Vorlesungszeit gegen Entgelt erwerbstätig sind – fällt in Baden-Württemberg bei Absolventen deutlich höher aus als bei Studienabbrechern (Abb. 7.40). Mit einem Anteil von 62% gingen Exmatrikulierte, die das Studium erfolgreich abgeschlossen haben, während der Vorlesungszeit mehrheitlich einer Erwerbstätigkeit nach. Unter den Studienabbrechern liegt diese Quote lediglich bei 35%. Zu den Exmatrikulierten, die in der Vorlesungszeit nicht erwerbstätig waren, zählen sowohl Exmatrikulierte, die neben dem Studium gar keiner Erwerbstätigkeit nachgingen, als auch Exmatrikulierte, die nur in der vorlesungsfreien Zeit einen Nebenjob hatten. 44% der Studienabbrecher waren dabei gar nicht erwerbstätig und 21% nur in der vorlesungsfreien Zeit (Abb. A1) Unter den Absolventen liegen diese Anteile bei 23% bzw. 14%.

Abb. 7.40

Erwerbstätigkeit der Studienabbrecher und Absolventen in der Vorlesungszeit

Angaben auf folgender Skala 1 = „nein“, 2 = „ja, während der Vorlesungszeit“, 3 = „ja, aber nur in der vorlesungsfreien Zeit“ und 4 = „ja, sowohl in der Vorlesungszeit als auch in der vorlesungsfreien Zeit“, Pos. 2+4 und 1+3, in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Der Befund, dass eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium in Baden-Württemberg bei Absolventen verbreiteter ist als bei Studienabbrechern, mag auf den ersten Blick überraschen. Dieses Ergebnis ist allerdings dadurch begründet, dass zwischen der Erwerbstätigenquote und der Studiendauer ein enger Zusammenhang besteht. Die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Middendorff et al., 2013, S. 382) kommt zu dem Ergebnis, dass mit der Studiendauer der Anteil der erwerbstätigen Studierenden stetig ansteigt. In den ersten Semestern des Studiums liegt der Fokus der Studierenden häufig zunächst darauf, den Studieneinstieg zu bewältigen und Studien-

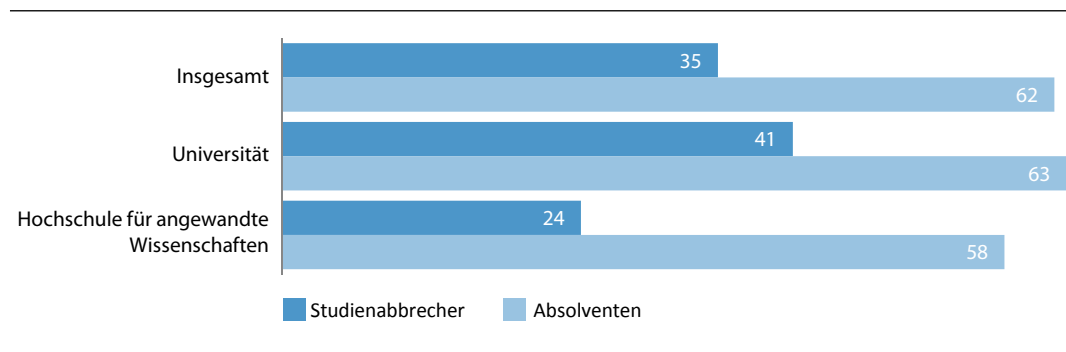
orientierung zu gewinnen, Studium und Erwerbstätigkeit scheinen zu Studienbeginn demnach schwieriger vereinbar zu sein. Die Frage nach einer Erwerbstätigkeit neben dem Studium stellt sich somit in der Regel erst, wenn die Studierenden sich in das Studium eingefunden haben. Da für Absolventen eine längere Studienzeit bezeichnend ist, fällt folglich auch die Erwerbstätigenquote höher aus als bei Studienabbrechern. Zudem ist zu vermuten, dass Studienabbrecher auch aufgrund der bei ihnen in stärkerem Maße auftretenden Probleme mit der Bewältigung der Studienanforderungen häufiger keiner Erwerbstätigkeit nachgehen.

Eine höhere Erwerbstätigenquote unter Absolventen ist in Baden-Württemberg an beiden Hochschularten zu beobachten, wobei der Unterschied zwischen Studienabbrechern und Absolventen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften besonders groß ausfällt (Abb. 7.41): Während 58% der erfolgreich Exmatrikulierten in der Vorlesungszeit erwerbstätig waren, traf dies nur auf 24% der Studienabbrecher zu. An Universitäten liegen die entsprechenden Quoten bei Absolventen bei 63% und bei Studienabbrechern bei 41%. Für die besonders niedrige Erwerbstätigenquote der Studienabbrecher an Hochschulen für angewandte Wissenschaften könnte zum einen der über alle Abschlussarten hinweg früher stattfindende Studienabbruch verantwortlich sein.⁶ Zum anderen sind Leistungsprobleme an diesen Hochschulen überdurchschnittlich häufig der ausschlaggebende Grund für den Studienabbruch. Exmatrikulierte aber, die ihr Studium aufgrund von Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Leistungsanforderungen vorzeitig abbrechen, sind während der Vorlesungszeit vergleichsweise selten erwerbstätig.

Abb. 7.41

Erwerbstätigkeit der Studienabbrecher und Absolventen in der Vorlesungszeit nach Hochschulart

Angaben auf folgender Skala 1 = „nein“, 2 = „ja, während der Vorlesungszeit“, 3 = „ja, aber nur in der vorlesungsfreien Zeit“ und 4 = „ja, sowohl in der Vorlesungszeit als auch in der vorlesungsfreien Zeit“, Pos. 2+4, in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Relativ niedrige Erwerbsquoten lassen sich in Baden-Württemberg vor allem in den Fächergruppen Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften sowie Ingenieurwissenschaften feststellen (Abb. 7.42). Zwischen einem Viertel und einem Drittel der betreffenden Studienabbrecher gingen in der Vorlesungszeit einer Erwerbstätigkeit nach (26% bis 31%). In Sprach- und Kulturwissenschaften ist selbst unter den Studienabbrechern mehr als jeder Zweite erwerbstätig (54%). Diese Unterschiede stehen sowohl mit dem Abbruchzeitpunkt als auch mit den Leistungsanforderungen in den verschiedenen Fächergruppen im Zusammenhang. In Sprach- und Kulturwissenschaften findet der Studienabbruch im Durchschnitt deutlich später im Studienverlauf statt als in den anderen Fächergruppen.⁷ Nicht zuletzt aus diesem Grund

⁶ siehe Kapitel 3.3.2

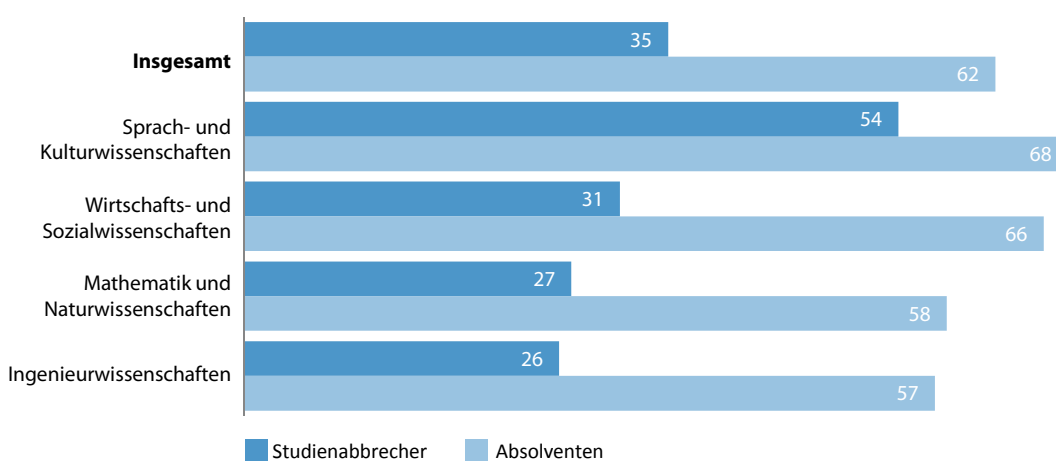
⁷ siehe Kapitel 3.3.2

fällt die Erwerbsquote folglich bei Studienabbrechern der Sprach- und Kulturwissenschaften höher aus. Hinzu kommt, dass die Exmatrikulierten insbesondere in Mathematik und Naturwissenschaften sowie in Ingenieurwissenschaften vor der Herausforderung stehen, schon in den ersten Studiensemestern umfangreiche und sehr anspruchsvolle Studieninhalte zu bewältigen. Ein vergleichsweise hoher Anteil hat vermutlich in seinem Bestreben, diese Herausforderung zu meistern, auf Erwerbstätigkeit verzichtet.

Abb. 7.42

Erwerbstätigkeit der Studienabbrecher und Absolventen in der Vorlesungszeit nach ausgewählten Fächergruppen

Angaben auf folgender Skala 1 = „nein“, 2 = „ja, während der Vorlesungszeit“, 3 = „ja, aber nur in der vorlesungsfreien Zeit“ und 4 = „ja, sowohl in der Vorlesungszeit als auch in der vorlesungsfreien Zeit“, Pos. 2+4, in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Diese These bestätigt sich auch bei der Betrachtung der Erwerbsquoten von Studienabbrechern in Abhängigkeit des ausschlaggebenden Abbruchgrunds (Abb. 7.43). So ist nur etwa jeder vierte Studienabbrecher, der das Studium aufgrund von Leistungsproblemen vorzeitig beendet hat, einem Nebenjob nachgegangen (26%). Vor allem auf Studienabbrecher, bei denen persönliche Gründe für den Studienabbruch verantwortlich sind, trifft dies mit einem Anteil von 37% wesentlich häufiger zu. In noch höherem Maße ist Erwerbstätigkeit jedoch für Studienabbrecher, die das Studium aufgrund finanzieller Probleme abbrechen, bezeichnend. Die Erwerbsquote unter den betreffenden Exmatrikulierten beträgt 72%.⁸ Hinter einem Studienabbruch aus finanziellen Gründen steht häufig eine intensive Erwerbstätigkeit. Diese Studienabbrecher versuchen ihre Finanzierungsschwierigkeiten durch intensives Jobben neben dem Studium auszugleichen. Je ausgehnter der Nebenerwerb allerdings ist, desto stärker gerät die Erwerbstätigkeit in Kollision mit den Anforderungen des Studiums und desto höher ist das Abbruchrisiko.

⁸ Obwohl der entsprechende Wert aufgrund geringer Fallzahlen in Abb. 7.43 nicht ausgewiesen ist, wird wegen der zentralen Bedeutung des Zusammenhangs zwischen finanziellen Problemen und intensiver Erwerbstätigkeit an dieser Stelle darauf verwiesen. Da die bundesweite Untersuchung in diesem Zusammenhang den gleichen Befund nahelegt, kann die dargestellte Erwerbsquote für Studienabbrecher aus finanziellen Gründen als valide betrachtet werden.

Abb. 7.43

Erwerbstätigkeit der Studienabbrecher in der Vorlesungszeit nach ausgewählten ausschlaggebenden Abbruchgründen

Angaben auf folgender Skala 1 = „nein“, 2 = „ja, während der Vorlesungszeit“, 3 = „ja, aber nur in der vorlesungsfreien Zeit“ und 4 = „ja, sowohl in der Vorlesungszeit als auch in der vorlesungsfreien Zeit“, Pos. 2+4, in Prozent



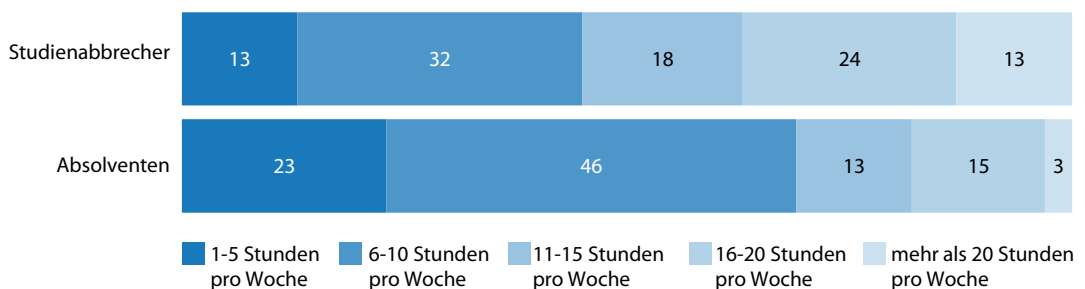
DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Ein wichtiges Maß für die Belastung, die durch das Jobben neben dem Studium entsteht, stellt somit der zeitliche Umfang der Erwerbstätigkeit dar. Für eine erfolgreiche Bewältigung des Studiums ist es wichtig, dass den Studierenden genügend Zeit für die Bewältigung der Studientätigkeiten zur Verfügung steht. Eine intensive Erwerbstätigkeit steht dabei in Konkurrenz zu den Anforderungen eines Vollzeitstudiums. Obwohl Studienabbrecher seltener neben dem Studium erwerbstätig sind als Absolventen, zeigt sich, dass sie, wenn sie einen Nebenjob haben, im Durchschnitt mehr Stunden pro Woche für Erwerbstätigkeit aufwenden (Abb. 7.44). So beträgt der durchschnittliche Stundenumfang der Erwerbstätigkeit bei Studienabbrechern 15 Wochenstunden und bei Absolventen lediglich 10 Wochenstunden. Unter den Studienabbrechern fällt dabei insbesondere der Anteil der intensiv Erwerbstätigen, die dafür mehr als 20 Stunden wöchentlich aufgewendet haben, deutlich höher aus (Studienabbrecher: 13% vs. Absolventen: 3%). Auch zwischen 16 und 20 Stunden pro Woche waren 24% der Studienabbrecher, aber nur 15% der Absolventen erwerbstätig. Absolventen verbrachten demgegenüber mehrheitlich höchstens zehn Stunden in der Woche mit einem Nebenerwerb (69%).

Abb. 7.44

Studienumfang der Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit bei Studienabbrechern und Absolventen
Angaben für Exmatrikulierte, die in der Vorlesungszeit erwerbstätig sind, in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

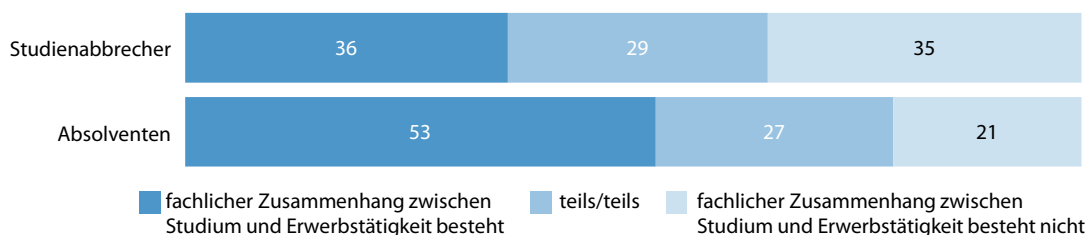
Dies trifft nur auf 45% der Studienabbrecher zu. Zweifelsohne haben sich damit die erwerbstätigen Studienabbrecher einer höheren zeitlichen Belastung im Studium durch den Nebenerwerb ausgesetzt. Die betreffenden Exmatrikulierten sehen sich offensichtlich in der Not, die Finanzierung ihres Studiums in hohem Maße durch Erwerbstätigkeit zu gewährleisten. Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, dass der Umfang des Jobbens nicht unabhängig vom individuell angestrebten Lebensstandard ist.

Für die Beurteilung der Erwerbstätigkeit neben dem Studium als Risikofaktor für den Studienabbruch ist nicht nur der Stundenumfang von Belang, sondern auch die Frage, ob die ausgeübte Tätigkeit einen Bezug zum Studienfach aufweist. Dies ist bei Absolventen deutlich häufiger der Fall als bei Studienabbrechern. Zwei Fünftel der Absolventen, aber nur ein Fünftel der Studienabbrecher gehen einem Nebenerwerb nach, der aus ihrer Sicht mit dem Studium im Zusammenhang steht (Abb. 7.45). Es ist zu vermuten, dass Absolventen aufgrund ihrer besseren Studienleistungen und besseren Integration in die Hochschule auch häufiger als Studienabbrecher eine Chance erhalten, eine fachnahe Tätigkeit z. B. als studentische Hilfskraft an der Hochschule auszuüben.⁹

Abb. 7.45

Fachlicher Zusammenhang zwischen Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit und Studium bei Studienabbrechern und Absolventen

Angaben für Exmatrikulierte, die in der Vorlesungszeit erwerbstätig sind, auf einer Skala von 1 = „ja, in hohem Maße“ bis 5 = „nein, überhaupt nicht“, 1+2, 3 und 4+5, in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Insgesamt ist in Bezug auf die Bedeutung von Erwerbstätigkeit neben dem Studium für den Studienerfolg in Baden-Württemberg festzuhalten, dass Studienabbrecher seltener während der Vorlesungszeit jobben als Absolventen. Erwerbstätigkeit stellt also nicht per se einen Risikofaktor für den vorzeitigen Abbruch des Studiums dar. Von zentraler Bedeutung ist zum einen der wöchentliche Zeitaufwand für Erwerbstätigkeit. Je höher die zeitliche Belastung durch den Nebenerwerb ist, desto höher fällt die Wahrscheinlichkeit von Konflikten zwischen Erwerbstätigkeit und Studienanforderungen aus und desto höher gestaltet sich das Risiko eines Studienabbruchs. Zum anderen spielt aber auch eine Rolle, ob ein fachlicher Zusammenhang zwischen dem Studium und der Erwerbstätigkeit besteht. Eine fachlich eng an das Studium angebundene Tätigkeit, beispielsweise als studentische Hilfskraft an der Hochschule, ist bezüglich der Entwicklung von fachlichen Fähigkeiten sowie der Studienmotivation von positiver Wirkung auf den Studienerfolg.

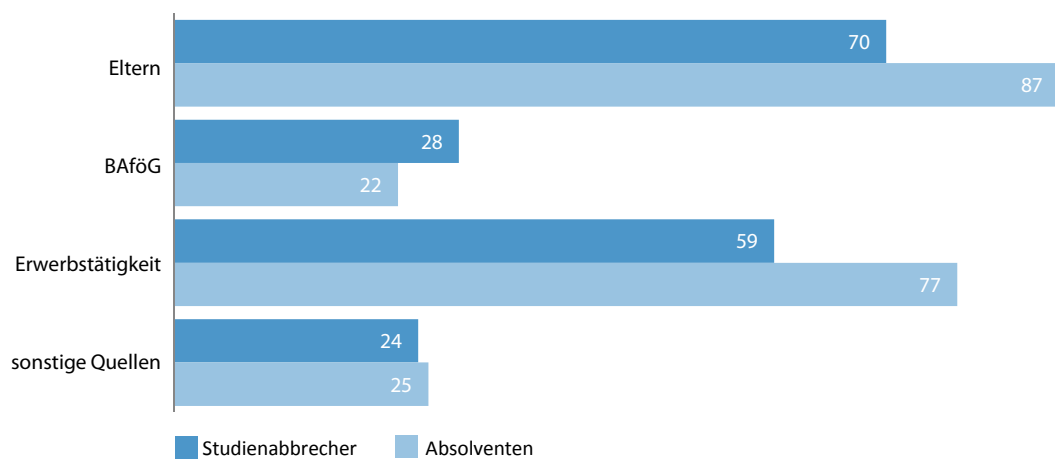
⁹ So zeigt sich, dass der Anteil der Absolventen und Studienabbrecher, bei dem zwischen der Erwerbstätigkeit und dem Studium ein fachlicher Zusammenhang besteht, umso höher ausfällt, je besser die Studienleistungen eingeschätzt werden.

Finanzierungsquellen des Studiums

Zur Finanzierung des Studiums können den Studierenden verschiedene Quellen dienen: Neben der im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen studienbegleitenden Erwerbstätigkeit sind insbesondere auch elterliche Unterstützungsleistungen sowie eine Inanspruchnahme des BAföG als wichtigste Finanzierungsquellen zu nennen. (Middendorff et al., 2013, S. 191ff)

Studienabbrecher und Absolventen unterscheiden sich hinsichtlich der zur Studienfinanzierung genutzten Finanzierungsquellen deutlich voneinander (Abb. 7.46). Studienabbrecher haben seltener als Absolventen während ihres Studiums finanzielle Unterstützung durch ihre Eltern erhalten (70% gegenüber 87%). Etwas häufiger als Absolventen nahmen Studienabbrecher hingegen eine BAföG-Förderung in Anspruch (28% gegenüber 22%). Auf finanzielle Mittel aus einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit haben dagegen Absolventen deutlich häufiger zurückgegriffen als Studienabbrecher (77% gegenüber 59%).¹⁰ Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen zur Erwerbstätigenquote und ist durch die längere Verweildauer der Absolventen an der Hochschule zu erklären. Mit zunehmender Studiendauer steigt die Erwerbstätigenquote unter Studierenden an. Hinsichtlich sonstiger Finanzierungsquellen (z. B. Ersparnisse, Stipendien oder Studienkredite) unterscheiden sich Studienabbrecher und Absolventen nicht wesentlich voneinander (24% bzw. 25%).

Abb. 7.46
Inanspruchnahme verschiedener Finanzierungsquellen durch Studienabbrecher und Absolventen
Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Der Umfang, in dem Exmatrikulierte die verschiedenen Finanzierungsquellen nutzen, variiert mitunter deutlich nach Art der besuchten Hochschule (Abb. 7.47). So ist die finanzielle Unterstützung durch die eigenen Eltern sowohl bei Studienabbrechern als auch bei Absolventen an Universitäten häufiger zu beobachten als an Hochschulen für angewandte Wissenschaften. 73% der Studienabbrecher sowie 88% der Absolventen, die an einer Universität studiert haben, erhielten während des Studiums Geld von ihren Eltern, an Hochschulen für angewandte Wissenschaften waren dies nur 65% bzw. 80%. Eine umgekehrte Tendenz zeigt sich hinsichtlich der BAföG-Förderung:

¹⁰ Die im vorangegangenen Abschnitt dargestellten geringer ausfallenden Erwerbstätigenquoten als die hier berichteten Anteile derjenigen, die das Studium mit Hilfe von Einkommen aus Erwerbstätigkeit finanzieren, lassen sich darauf zurückführen, dass für die Erwerbstätigenquoten nur Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit berücksichtigt wird. Bei der Betrachtung der Finanzierung des Studiums werden jedoch auch Erwerbstätigkeiten ausschließlich in der vorlesungsfreien Zeit mit einbezogen.

Studienabbrecher an Hochschulen für angewandte Wissenschaften haben zur Studienfinanzierung häufiger BAföG eingesetzt als dies an Universitäten der Fall ist (32% gegenüber 26%). Etwas größer fallen die hochschulartspezifischen Unterschiede in der BAföG-Nutzung bei Absolventen aus (HAW: 32% gegenüber Uni: 20%). Mittel aus einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit haben Studienabbrecher an Universitäten deutlich häufiger genutzt als Studienabbrecher an Hochschulen für angewandte Wissenschaften (62% gegenüber 52%). Dieser Befund ist auf die höhere Erwerbstätigenquote an Universitäten zurückzuführen (Abb. 7.41). Für Absolventen der Hochschulen für angewandte Wissenschaften besteht in Baden-Württemberg ein gegenläufiger Trend: Sie finanzierten ihr Studium etwas häufiger über eine eigene Erwerbstätigkeit als ihre Kommilitonen an Universitäten (80% gegenüber 75%).¹¹ Sonstige Finanzierungsquellen kommen unter Studienabbrechern etwas häufiger an Hochschulen für angewandte Wissenschaften zum Einsatz als an Universitäten (27% gegenüber 23%), bei Absolventen zeigen sich hingegen keine wesentlichen hochschulartspezifischen Unterschiede in der Nutzungshäufigkeit.

Abb. 7.47

Inanspruchnahme verschiedener Finanzierungsquellen durch Studienabbrecher und Absolventen nach Hochschulart Angaben in Prozent

Finanzierungsquellen	Universität		Hochschule für angewandte Wissenschaften	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
Eltern	73	88	65	80
BAföG	26	20	32	32
Erwerbstätigkeit	62	75	52	80
sonstige Quellen	23	26	27	24

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Welche Finanzierungsquellen Studienabbrecher während des Studiums in Anspruch genommen haben, unterscheidet sich auch nach studierter Fachrichtung (Abb. 7.48). Vergleichsweise gering fallen die Unterschiede dabei mit Blick auf die Finanzierung durch die Eltern aus, diese wurde in allen Fächergruppen von einem überwiegenden Teil der Studienabbrecher genutzt. So fällt der Anteil in der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften am höchsten aus (73%), etwas seltener haben Studienabbrecher der Ingenieurwissenschaften auf finanzielle Unterstützung ihrer Eltern zurückgegriffen. BAföG haben Studienabbrecher in Mathematik und Naturwissenschaften überdurchschnittlich häufig zur Finanzierung des Studiums eingesetzt (32%), in den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie den Wirtschaft- und Sozialwissenschaften liegt dieser Anteil jeweils sieben Prozentpunkte niedriger (25%). Besonders deutliche fächerspezifische Differenzen zeigen sich hinsichtlich der Studienfinanzierung durch Erwerbstätigkeit: Insbesondere Studienabbrecher der Sprach- und Kulturwissenschaften finanzierten ihr Studium häufig über eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit (72%), in den Ingenieurwissenschaften oder in der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften war dies deutlich seltener der Fall (54% bzw. 52%). Diese Befun-

¹¹ Dass die im vorangegangenen Abschnitt berichtete Erwerbstätigenquote für Absolventen an Universitäten höher ausfällt als an Hochschulen für angewandte Wissenschaften ist darauf zurückzuführen, dass die dort ausgewiesene Erwerbstätigenquote lediglich Erwerbstätigkeiten während der Vorlesungszeit abbildet. Wie Abb. A7.2 zeigt, war jedoch ein überdurchschnittlich hoher Anteil der Absolventen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften ausschließlich während der vorlesungsfreien Zeit erwerbstätig. Werden alle erwerbstätigen Absolventen berücksichtigt (inkl. der nur in der vorlesungsfreien Zeit erwerbstätigen), übersteigt die Erwerbstätigenquote der Absolventen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften somit die Quote an Universitäten und korrespondiert mit den zu den Finanzierungsquellen ausgewiesenen Befunden.

de korrespondieren mit der in Abb. 7.42 für die Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften berichteten deutlich höheren Erwerbstätigenquote während der Vorlesungszeit. Die Inanspruchnahme sonstiger Quellen für die Studienfinanzierung ist vergleichsweise häufig unter Studienabbrechern der Ingenieurwissenschaften zu beobachten (36%), in den Sprach- und Kulturwissenschaften nutzte nur knapp jeder fünfte Studienabbrecher sonstige Finanzierungsquellen (19%).

Abb. 7.48

Inanspruchnahme verschiedener Finanzierungsquellen durch Studienabbrecher und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen

Angaben in Prozent

Finanzierungsquellen	Sprach-/ Kulturwiss.		Wirtschafts- / Sozialwiss.		Mathematik/ Naturwiss.		Ingenieur- wiss.	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
Eltern	70	87	72	(90)	73	80	69	(89)
BAföG	25	24	25	(18)	32	30	27	(28)
Erwerbstätigkeit	72	80	60	(86)	52	72	54	(81)
sonstige Quellen	19	22	28	(27)	24	28	36	(24)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Die von Studienabbrechern zur Studienfinanzierung eingesetzten Finanzierungsquellen unterscheiden sich schließlich auch in Abhängigkeit von den ausschlaggebenden Ursachen des Studienabbruchs. Wie bereits anhand der Erwerbstätigenquote gezeigt, sind Studienabbrecher, die ihr Studium vorwiegend aus Leistungsgründen vorzeitig beendet haben, vergleichsweise selten einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit während der Vorlesungszeit nachgegangen (Abb. 7.43). Demnach gibt dieser Abbruchtypus auch in unterdurchschnittlichem Umfang an, das Studium durch Einnahmen aus einer Erwerbstätigkeit finanziert zu haben (53%), stattdessen spielt die Finanzierung durch die Eltern hier eine besonders große Rolle (76%). Ebenfalls in hohem Maße auf Mittel aus dem eigenen Elternhaus zurückgegriffen haben Studienabbrecher, die ihr Studium vorwiegend wegen mangelnder Studienmotivation abgebrochen haben (76%), eine Gruppe, die zudem vergleichsweise selten während des Studiums BAföG bezogen hat (22%). Besonders häufig von Einnahmen aus studienbegleitender Erwerbstätigkeit abhängig waren diejenigen Stu-

Abb. 7.49

Inanspruchnahme verschiedener Finanzierungsquellen durch Studienabbrecher nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen

Angaben in Prozent

Finanzierungsquellen	entscheidender Abbruchgrund			
	Leistungs- probleme	praktische Tätigkeit	mangelnde Studienmotivation	persönliche Gründe
Eltern	76	(78)	76	(65)
BAföG	30	(26)	22	(28)
Erwerbstätigkeit	53	(58)	59	(54)
sonstige Quellen	26	(14)	29	(24)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

dienabbrecher, die ihr Studium aus finanziellen Gründen beenden mussten.¹² Von diesen hat die überwiegende Mehrheit Mittel aus Erwerbstätigkeit zur Studienfinanzierung eingesetzt, ein überdurchschnittlicher Anteil finanzierte das Studium über eine BAföG-Förderung. Nur eine geringe Rolle spielt für diesen Studienabbruchtypus die Studienfinanzierung durch Unterstützung der Eltern, nur jeder Dritte hat das Studium auf diese Weise mitfinanziert.

Finanzierungssicherheit

Neben der Art der Studienfinanzierung ist für den Studienabbruch in Baden-Württemberg auch relevant, inwieweit die Exmatrikulierten mit dem ihnen monatlich zur Verfügung stehenden Geld zurechtgekommen sind sowie inwieweit die Studienfinanzierung als gesichert empfunden wurde. Die große Mehrheit der Absolventen bewertet dabei die finanzielle Lage während des Studiums als gut (Abb. 7.50). 79% von ihnen sind mit ihren finanziellen Mitteln ausgekommen und nur 7% stand nicht genug Geld pro Monat zur Verfügung. Bei den Studienabbrechern wird die finanzielle Situation häufiger als problematisch wahrgenommen. Zwar hatte mit einem Anteil von 60% ebenfalls die Mehrheit der vorzeitig Exmatrikulierten keinerlei Schwierigkeiten, mit dem zur Verfügung stehenden Geld zurechtzukommen, dieser Anteil liegt jedoch deutlich unter dem entsprechenden Wert bei Absolventen. Zudem gibt mehr als jeder fünfte Studienabbrecher an (22%), mit den während des Studiums zur Verfügung stehenden Mitteln überhaupt nicht zurechtgekommen zu sein. Studienabbrecher erlebten ihre Studienfinanzierung im Rückblick zudem wesentlich seltener als gesichert: Während mit 83% die überwiegende Mehrheit der Absolventen von einer abgesicherten finanziellen Situation während des Studiums berichtet, fällt der entsprechende Anteil bei den Studienabbrechern um 22 Prozentpunkte geringer aus (61%).

Abb. 7.50

Sicherheit der Studienfinanzierung und finanzielles Auskommen der Studienabbrecher und Absolventen

Angaben zu „finanzielles Auskommen“: Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „überhaupt nicht“, zur „Sicherheit der Studienfinanzierung“: Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, jeweils Pos. 1+2, 3 und 4+5, in Prozent

	Studienabbrecher	Absolventen
Sicherheit der Studienfinanzierung		
sichere Studienfinanzierung	61	83
teils/teils	17	9
unsichere Studienfinanzierung	22	8
finanzielles Auskommen		
gutes finanzielles Auskommen	60	79
teils/teils	18	14
schlechtes finanzielles Auskommen	22	7

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

12 Der Studienabbruchtypus „finanzielle Situation“ wird aufgrund geringer Fallzahlen tabellarisch nicht ausgewiesen, zudem sind auf Basis der Befunde lediglich Tendenzaussagen möglich. Die hier für das Land Baden-Württemberg berichteten Tendenzen bestätigen sich jedoch in ähnlicher Weise auch im Rahmen der bundesweiten Exmatrikuliertenstudie.

Dabei gilt es insgesamt zu beachten, dass zwischen den beiden berichteten Aspekten, dem finanziellen Zurechtkommen und der Sicherheit der Studienfinanzierung, ein enger Zusammenhang besteht. Die Finanzierung des Studiums wird umso stärker als gesichert empfunden, je mehr die Exmatrikulierten mit dem ihnen zur Verfügung stehenden Geld zurechtkommen.¹³ Zudem zeigt sich, dass beide Aspekte mit der Art der Studienfinanzierung zusammenhängen (Abb. 7.51). Vor allem Exmatrikulierte, die finanzielle Unterstützung von den Eltern erhalten, empfinden ihre Finanzierung während des Studiums als gesichert und kommen mit dem ihnen zur Verfügung stehenden Geld gut aus (Studienabbrecher: 69% bzw. 67%, Absolventen: 87% bzw. 81%). Im Vergleich zu Exmatrikulierten, die andere Finanzierungsquellen nutzen, verweisen sie am häufigsten auf eine gesicherte finanzielle Situation während des Studiums. Am seltensten hingegen haben Exmatrikulierte, die ihr Studium mit Hilfe von BAföG finanzierten, ihre Studienfinanzierung als sichergestellt wahrgenommen, auch fällt unter BAföG-Geförderten der Anteil derjenigen, die gut mit dem zur Verfügung stehenden Geld zurechtkamen, am geringsten aus (Studienabbrecher: 41% bzw. 50%, Absolventen: jeweils 61%). Über alle Finanzierungsquellen hinweg ist die Zufriedenheit mit der finanziellen Situation zudem bei Absolventen größer als bei Studienabbrechern. Unabhängig von den genutzten Finanzierungsquellen ist die Finanzierungssituation bei Studienabbrechern somit häufiger von Problemen gekennzeichnet. Sie empfinden die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel seltener als ausreichend und als gesichert.

Abb. 7.51

Sicherheit der Studienfinanzierung und finanzielles Auskommen der Studienabbrecher und Absolventen nach in Anspruch genommenen Finanzierungsquellen

Angaben zu „finanzielles Auskommen“: Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „überhaupt nicht“, zur „Sicherheit der Studienfinanzierung“: Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, jeweils Pos. 1+2, in Prozent

Finanzierungsquellen	sichere Studienfinanzierung		gutes finanzielles Auskommen	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
Eltern	69	87	67	81
BAföG	41	61	50	61
Erwerbstätigkeit	54	80	56	78
sonstige Quellen	57	85	62	82

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Die Studienabbrecher an Universitäten schätzen ihre finanzielle Situation während des Studiums besser ein als die Studienabbrecher an Hochschulen für angewandte Wissenschaften (Abb. 7.52). 65% bzw. 64% der universitären Studienabbrecher sind mit ihren finanziellen Mitteln gut zurechtkommen bzw. sind während des Studiums finanziell abgesichert gewesen. An Hochschulen für angewandte Wissenschaften trifft dies nur auf jeweils 53% der vorzeitig Exmatrikulierten zu. Insgesamt sind Absolventen an beiden Hochschularten mit ihrer finanziellen Situation in höherem Maße zufrieden, wobei dies für Universitätsabsolventen ebenfalls etwas häufiger bezeichnend ist. Die Differenzen zwischen Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften sind in der unterschiedlichen Finanzierungssituation der Exmatrikulierten dieser beiden Hochschularten begründet. Studienabbrecher und Absolventen an Universitäten finanzieren ihr Studium häufiger mit Hilfe der Eltern und nutzen seltener BAföG als Exmatrikulierte an Hochschulen für angewandte Wissenschaften.

¹³ Der Korrelationskoeffizient zwischen beiden Aspekten liegt bei 0,7 und ist auf dem 0,1%-Niveau statistisch signifikant.

Abb. 7.52

Sicherheit der Studienfinanzierung und finanzielles Auskommen der Studienabbrecher und Absolventen nach Hochschulart

Angaben zu „finanzielles Auskommen“: Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „überhaupt nicht“, zur „Sicherheit der Studienfinanzierung“: Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, jeweils Pos. 1+2, in Prozent

	Universität		Hochschule für angewandte Wissenschaften	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
sichere Studienfinanzierung	65	84	53	80
gutes finanzielles Auskommen	64	80	53	75

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Sowohl Studienabbrecher als auch Absolventen der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften berichten am häufigsten von einer gesicherten und auskömmlichen Studienfinanzierung (66% bzw. 61%, Abb. 7.53). Auf der anderen Seite sind es Studienabbrecher der Ingenieurwissenschaften, die nach eigenen Angaben am seltensten eine gesicherte Studienfinanzierung aufwiesen bzw. gut mit ihren finanziellen Mitteln zurechtkamen (54% bzw. 55%). In allen Fächergruppen lassen sich die bereits beschriebenen Differenzen zwischen Studienabbrechern und Absolventen beobachten.

Abb. 7.53

Sicherheit der Studienfinanzierung und finanzielles Auskommen der Studienabbrecher und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen

Angaben zu „finanzielles Auskommen“: Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „überhaupt nicht“, zur „Sicherheit der Studienfinanzierung“: Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, jeweils Pos. 1+2, in Prozent

	Sprach-/ Kulturwiss.		Wirtschafts- / Sozialwiss.		Mathematik/ Naturwiss.		Ingenieurwiss.	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
sichere Studienfinanzierung	61	82	66	(91)	59	78	54	(82)
gutes finanzielles Auskommen	58	80	61	(83)	60	77	55	(60)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Die Differenzierung der Urteile über die eigene finanzielle Lage nach den ausgewählten ausschlaggebenden Abbruchgründen zeigt, dass Studienabbrecher, die das Studium wegen mangelnder Studienmotivation beenden, mit ihrer finanziellen Situation während des Studiums überdurchschnittlich häufig zufrieden waren. 76% beschreiben ihre Studienfinanzierung als gesichert, 67% kamen mit den finanziellen Mitteln gut zurecht. Auch Studienabbrecher, die ihre Hochschule aufgrund des Wunsches nach einer praktischen Tätigkeit vorzeitig verlassen, berichten rückblickend vergleichsweise häufig von einer guten Finanzierungssituation. Am häufigsten durch Unsicherheit und ein schlechtes Auskommen gekennzeichnet ist die Finanzierungssituation erwartungsgemäß bei Studienabbrechern, die das Studium aufgrund finanzieller Probleme beenden. Nur jeweils eine Minderheit der betreffenden Studienabbrecher berichtet von einer gesicherten Studienfinanzierung bzw. von ausreichend monatlich zur Verfügung stehendem Geld.¹⁴

¹⁴ Obwohl die entsprechenden Werte aufgrund geringer Fallzahlen in Abb. 7.54 nicht ausgewiesen sind, wird wegen der zentralen Bedeutung des Zusammenhangs zwischen der Finanzierungssituation und Studienabbruch aus finanziellen Gründen an dieser Stelle darauf verwiesen. Der Befund wird zudem gestützt von den Ergebnissen der bundesweiten Untersuchung.

Abb. 7.54**Sicherheit der Studienfinanzierung und finanzielles Auskommen der Studienabbrecher nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen**

Angaben zu „finanzielles Auskommen“: Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „überhaupt nicht“, zur „Sicherheit der Studienfinanzierung“: Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, jeweils Pos. 1+2, in Prozent

Finanzierungsquellen	entscheidender Abbruchgrund			
	Leistungsprobleme	praktische Tätigkeit	mangelnde Studienmotivation	persönliche Gründe
sichere Studienfinanzierung	61	(72)	76	(58)
gutes finanzielles Auskommen	64	(71)	67	(57)

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Zusammenfassend sind mit Blick auf die Finanzierungssituation während des Studiums im Zusammenhang mit dem Studienabbruch folgende Befunde festzuhalten: Studienabbrecher haben im Vergleich zu Absolventen häufiger BAföG bezogen und konnten zur Finanzierung ihres Studiums seltener auf finanzielle Unterstützung ihrer Eltern zurückgreifen. Beide Aspekte wirken sich abbruchfördernd aus. In Abhängigkeit von den zur Studienfinanzierung eingesetzten Finanzierungsquellen, nehmen Studierende zudem ihre Studienfinanzierung in unterschiedlichem Maße als gesichert wahr und kommen mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln auch unterschiedlich gut zurecht: Vor allem bei Exmatrikulierten, die ihr Studium mit Hilfe ihrer Eltern finanzieren, war die Studienfinanzierung durch ausreichend finanzielle Mittel und ein hohes Maß an finanzieller Sicherheit gekennzeichnet. Dementsprechend können Absolventen deutlich häufiger als Studienabbrecher auf eine gesicherte Finanzierungssituation während des Studiums verweisen und kommen mit ihren finanziellen Mitteln auch besser aus.

7.2.4 Alternativen zum aktuellen Studium

Das Nachdenken über Alternativen zum aktuellen Studium ist nicht mit einem Studienabbruch gleichzusetzen, das Beschäftigen mit Alternativen zum Studium führt nicht automatisch zum Studienabbruch. Dennoch kann das Nachdenken über einen Wechsel in einen anderen Studiengang, an eine andere Hochschule oder in eine Berufsausbildung als ein weiterer Hinweis auf nachlassende Identifikation mit dem Studium angesehen werden und bezeichnend sein für die Studiensituation von Studienabbrechern. Die meisten Studienabbrecher in Baden-Württemberg beschäftigen sich schon vor ihrem Abbruch mit möglichen Alternativen zu ihrem Studium (Abb. 7.55). Lediglich 12% der Studienabbrecher haben sich im Vorfeld mit keiner der Alternativen zum Studium auseinandergesetzt. Bei den Absolventen beläuft sich der entsprechende Anteil dagegen auf 62%. Damit hat die Mehrheit der Absolventen keine Notwendigkeit gesehen, sich mit solchen Absichten zu beschäftigen, schon gar nicht wurden ernsthaften Abbruchabsichten gehegt. Viele Studienabbrecher haben sich dagegen nicht nur mit einer Alternative zum aktuellen Studium beschäftigt, sondern mehrere Ausbildungs- bzw. Berufswege in Betracht gezogen. So dachten beispielsweise 11% der Studienabbrecher sowohl über einen Studiengangwechsel als auch über eine Berufstätigkeit nach, weitere 7% der Studienabbrecher wägen Studiengangwechsel, Berufsausbildung und Hochschulwechsel gegeneinander ab. Einige der Studienabbrecher konnten sich allerdings nur eine Alternative ernsthaft vorstellen. Beispielsweise erwogen 9% der Studienabbrecher während des Studiums, ob eine Berufsausbildung für sie nicht die passendere Form einer beruflichen Qualifizierung darstellt.

Abb. 7.55

Kombinationen von Alternativen zum Studium von Studienabbrechern und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent

	Studienabbrecher	Absolventen
Studiengangswechsel, Berufsausbildung	11	3
Berufsausbildung	9	1
Studiengangswechsel, Hochschulwechsel, Berufsausbildung	7	1
Studiengangswechsel	6	6
Studiengangswechsel, Hochschulwechsel, Berufsausbildung, Praktikum	5	0
Berufstätigkeit	5	2
Studiengangswechsel, Hochschulwechsel	4	7
Hochschulwechsel	3	6
Studiengangswechsel, Hochschulwechsel, Praktikum	2	1
andere Kombination	36	11
keine Alternative	12	62

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Die Berufsausbildung ist auch die am häufigsten von den Studienabbrechern in Baden-Württemberg während des Studiums in Betracht gezogene Alternative (Abb. 7.56). 59% der Studienabbrecher dachten intensiv über einen solchen Schritt nach, für weitere 9% war es zumindest eine erwägenswerte Alternative. Nur geringfügig seltener wurde von Studienabbrechern ein Studiengangswechsel als sinnvolle Alternative erachtet (55%). Andere Möglichkeiten, wie beispielsweise der unmittelbare Übergang in die Berufstätigkeit ohne Studienabschluss (29%) oder ein Praktikum zur Neuorientierung (28%), haben dagegen einen deutlich geringeren Stellenwert.

Abb. 7.56

Alternativen zum Studium von Studienabbrechern und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, 3 und 4+5, in Prozent

Alternativen	in hohem Maße		Stufe 3		überhaupt nicht	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
Studiengangswechsel	55	23	9	12	36	65
Hochschulwechsel	37	18	13	12	50	70
Berufsausbildung	59	10	9	8	32	82
Berufstätigkeit	29	7	7	4	64	89
Praktikum	28	9	13	7	59	84

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Sowohl die einzelnen Alternativen zum Studium als auch deren Kombinationen wurden von den Studienabbrechern an Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften in ähnlicher Intensität erwogen. (Abb. 7.57 und 7.58).

Abb. 7.57**Kombination von Alternativen zum Studium von Studienabbrechern nach Hochschulart**

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent

	Universität	Hochschule für angewandte Wissenschaften
Studiengangswechsel, Hochschulwechsel, Berufsausbildung, Praktikum	11	11
Studiengangswechsel, Hochschulwechsel, Berufsausbildung	9	8
Studiengangswechsel, Hochschulwechsel, Praktikum	7	3
Studiengangswechsel, Hochschulwechsel	7	6
Studiengangswechsel, Berufsausbildung	6	5
Studiengangswechsel	4	5
Hochschulwechsel	4	7
Berufsausbildung	2	2
Berufstätigkeit	2	4
andere Kombination	36	36
keine Alternative	12	13

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Sowohl an Universitäten als auch an Hochschulen für angewandte Wissenschaften sind Berufsausbildung (60% vs. 55%) und Studiengangswechsel (57% vs. 53%) die am häufigsten angedachten Möglichkeiten. Die unmittelbar anschließende Berufstätigkeit ohne Studienabschluss (27% vs. 32%) und das Praktikum (31% vs. 22%) stellen dagegen an Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften die offensichtlich am wenigsten attraktiven Alternativen dar. Allerdings lassen sich bei einzelnen Alternativen deutliche Differenzen zwischen Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften feststellen: So wird ein Praktikum, um sich neu zu orientieren, von Studienabbrechern der Universitäten deutlich häufiger in Betracht gezogen (31% vs. 22%). Möglicherweise spielt hierbei eine Rolle, dass an Universitäten das Studium häufiger forschungsorientierter angelegt ist als an Hochschulen für angewandte Wissenschaften und der Wunsch nach beruflicher Orientierung höher ausfällt (siehe dazu auch Kapitel 7.2.1). Ein weiterer Unterschied ist, dass Studienabbrecher an Hochschulen für angewandte Wissenschaften etwas häufiger als an Universitäten eine Berufstätigkeit in Zukunftspläne einbeziehen (32% vs. 27%). Das

Abb. 7.58**Alternativen zum Studium von Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart**

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent

Alternativen	Insgesamt		Universität		Hochschule für angewandte Wissenschaften	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
Studiengangswechsel	55	23	57	26	53	11
Hochschulwechsel	37	18	37	19	39	14
Berufsausbildung	59	10	60	12	55	4
Berufstätigkeit	29	7	27	7	32	7
Praktikum	28	9	31	9	22	4

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

häufigere Bedenken einer Berufsausbildung bei den Studienabbrechern an Universitäten und das etwas intensivere Erwägen einer sofortigen Berufstätigkeit bei den Studienabbrechern an Hochschulen für angewandte Wissenschaften ergibt sich aus dem unterschiedlichen Anteil an Studienabbrechern mit abgeschlossener Berufsausbildung.

Die Häufigkeit, mit der Studienabbrecher überhaupt eine Alternative nach dem Studium in Betracht zogen, unterscheidet sich in den einzelnen Fächergruppen (Abb. 7.59). Die Spanne der jeweiligen Anteile reicht von 93% in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften bis zu niedrigeren 84% in den Ingenieurwissenschaften. Auffällig ist dabei auch, dass den einzelnen Alternativen in jeder Fächergruppe eine andere Bedeutung zugemessen wird (Abb. 7.60). So erwogen die Studienabbrecher in Sprach- und Kulturwissenschaften (61%) und Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler (60%) einen Studiengangwechsel deutlich häufiger als die Studienabbrecher in den Fächergruppen Mathematik und Naturwissenschaften (53%) sowie Ingenieurwissenschaften (51%). Daneben ist auch der Anteil an Studienabbrechern, die ein Praktikum zur Neuorientierung für sich als relevant erachteten, in den Sprach- und Kulturwissenschaften deutlich höher als in den anderen Fächergruppen. Auffällig ist auch der mit rund zwei Dritteln vergleichsweise hohe Anteil von Studienabbrechern der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften, die eine Berufsausbildung als Alternative für sich prüften. Dies ist ein deutlich höherer Anteil als beispielsweise in den Ingenieurwissenschaften (52%) oder den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (53%). Möglicherweise ergibt sich dieser Befund daraus, dass sich für Studienabbrecher aus dem Studienbereich Informatik, der insbesondere an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften einen hohen Anteil der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer stellt, attraktive, an das bisherige Studium anknüpfende Möglichkeiten der Berufsausbildung bieten.

Abb. 7.59

Kombination von Alternativen zum Studium von Studienabbrechern nach ausgewählten Fächergruppen

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent

Alternativen	Fächergruppen			
	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts- / Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieur- wiss.
Studiengangwechsel, Hochschulwechsel, Berufsausbildung, Praktikum	7	9	4	3
Studiengangwechsel, Hochschulwechsel, Berufsausbildung	7	2	7	7
Studiengangwechsel, Hochschulwechsel, Praktikum	4	3	2	1
Studiengangwechsel, Hochschulwechsel	3	6	4	4
Studiengangwechsel, Berufsausbildung	13	8	14	10
Studiengangwechsel	4	5	7	5
Hochschulwechsel	1	4	3	3
Berufsausbildung	7	7	11	8
Berufstätigkeit	4	5	3	7
andere Kombination	38	44	35	36
keine Alternative	12	7	10	16

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Abb. 7.60

Alternativen zum Studium von Studienabbrechern nach ausgewählten Fächergruppen
Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent

Alternativen	Insgesamt	Fächergruppen			
		Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts- / Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieur wiss.
Studiengangwechsel	55	61	60	53	51
Hochschulwechsel	37	39	43	33	38
Berufsausbildung	59	62	53	67	52
Berufstätigkeit	29	32	33	28	31
Praktikum	28	40	34	24	22

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Inwieweit Studienabbrecher Alternativen zum aktuellen Studium in Betracht ziehen, hängt auch vom entscheidenden Abbruchgrund ab (Abb. 7.61). Bei Studienabbrechern, die hauptsächlich aufgrund ihrer mangelnden Studienmotivation die Hochschule verlassen, machten sich lediglich 2% zuvor keine ernsthaften Gedanken über alternative Ausbildungs- oder Tätigkeitsmöglichkeiten. Bei Studienabbrechern, bei denen Leistungsschwierigkeiten den Ausschlag für den Abbruch des Studiums geben, beträgt dieser Anteil dagegen 13%. In der Gruppe von Studienabbrechern, für die Krankheit, Unwohlsein am Studienort oder Diskriminierungserfahrungen den Ausschlag für den Abbruch gegeben hat, beschäftigte sich sogar rund jeder Fünfte vor Exmatrikulation nicht mit weiteren Ausbildungs- und Tätigkeitsmöglichkeiten.

Abb. 7.61

Kombinationen von Alternativen zum Studium von Studienabbrechern nach entscheidendem Abbruchgrund

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent

Alternativen	entscheidender Abbruchgrund			
	Leistungs- probleme	praktische Tätigkeit	mangelnde Studien- motivation	persönliche Gründe
Studiengangwechsel, Hochschulwechsel, Berufsausbildung, Praktikum	10	(12)	8	(5)
Studiengangwechsel, Hochschulwechsel, Berufsausbildung	8	(23)	18	(9)
Studiengangwechsel, Hochschulwechsel, Praktikum	7	(4)	11	(6)
Studiengangwechsel, Hochschulwechsel	6	(1)	4	(3)
Studiengangwechsel, Berufsausbildung	5	(7)	11	(4)
Studiengangwechsel	4	(1)	8	(7)
Hochschulwechsel	4	(1)	1	(3)
Berufsausbildung	4	(3)	4	(2)
Berufstätigkeit	2	(1)	2	(0)
andere Kombination	37	(40)	31	(42)
keine Alternative	13	(7)	2	(19)

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Die Gründe, aufgrund derer ein Studium ohne Abschluss beendet wird, beeinflussen das Nachdenken über Alternativen zum Studium. (Abb. 7.62). So haben sich Studierende, die aufgrund mangelnder Motivationsprobleme das Studium abbrechen, deutlich häufiger als andere mit einem Studiengangwechsel auseinandergesetzt (73%), vergleichsweise selten jedoch mit einer unmittelbar anschließenden Berufstätigkeit (18%). Dagegen spielte für Studienabbrecher, die dann vor allem aufgrund einer stärkeren praktischen Orientierung die Hochschule verlassen, die Berufsausbildung (81%) als Alternative zum Studium eine weitaus größere Rolle als bei anderen Studienabbrechern. Ein Hochschulwechsel war in dieser Gruppe von Studienabbrechern weitaus seltener von Zukunftsüberlegungen (22%).

Abb. 7.62

Alternativen zum Studium von Studienabbrechern nach entscheidendem Abbruchgrund

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent

Alternativen	entscheidender Abbruchgrund			
	Leistungsprobleme	praktische Tätigkeit	mangelnde Studienmotivation	persönliche Gründe
Studiengangwechsel	52	(56)	73	(53)
Hochschulwechsel	41	(22)	40	(37)
Berufsausbildung	55	(81)	72	(51)
Berufstätigkeit	31	(24)	18	(31)
Praktikum	29	(31)	35	(26)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Zusammenhang Fachidentifikation vs. Alternativen nach dem Studium

Inwieweit sich Studierende während des Studiums mit alternativen Ausbildungs- und Tätigkeitsmöglichkeiten auseinandersetzen ist davon abhängig, wie stark sie sich mit dem jeweils studierten Fach identifizieren (Abb. 7.63):¹⁵ Je weniger sich Studierende mit ihrem Fach verbunden fühlen, desto häufiger ziehen sie eine Alternative zum aktuellen Studium in Betracht. Dieser Befund gilt sowohl für Studienabbrecher als auch für Absolventen. So machten sich 72% der Studienabbrecher mit hoher Fachidentifikation vor ihrer Exmatrikulation ernsthaft Gedanken über andere Ausbildungstätigkeiten. Bei geringer Fachidentifikation beläuft sich der entsprechende Anteil auf deutlich höhere 96%.

Abb. 7.63

Gedanken über Alternativen zum Studium von Studienabbrechern und Absolventen nach Fachidentifikation

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2 und 4+5, in Prozent

Über Alternative...	Fachidentifikation					
	hoch		mittel		niedrig	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
nachgedacht	72	24	81	46	96	72
nicht nachgedacht	28	76	19	54	4	28

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

¹⁵ Der Korrelationskoeffizient liegt bei 0,5 und ist auf dem 1%-Niveau signifikant.

Zusammenhang Berufsausbildung vs. Alternativen nach dem Studium

Eine abgeschlossene Berufsausbildung beeinflusst die Beschäftigung mit Alternativen während des Studiums (Abb. 7.64). Bei Studienabbrechern fällt die entsprechende Korrelation allerdings deutlich schwächer aus als bei Absolventen. Die Wahrscheinlichkeit, dass sich Absolventen in der Zeit ihres Studiums mit anderen Ausbildungs- und Tätigkeitsmöglichkeiten auseinandergesetzt haben, sinkt mit abgeschlossener Berufsausbildung deutlich (Erwägen von Alternativen bei Absolventen mit Ausbildung 25% vs. Erwägen ohne Ausbildung: 40%). Bei den Studienabbrechern fällt die Differenz aufgrund der allgemein hohen Relevanz solcher Erwägungen allerdings mit drei Prozentpunkten deutlich geringer aus (86% vs. 89%).

Abb. 7.64

Gedanken über Alternativen zum Studium von Studienabbrechern und Absolventen nach Berufsausbildung

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2 und 4+5, in Prozent

Über Alternative...	abgeschlossene Berufsausbildung		keine abgeschlossene Berufsausbildung	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
nachgedacht	14	75	11	60
nicht nachgedacht	86	25	89	40

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Abb. 7.65

Alternativen zum Studium von Studienabbrechern und Absolventen nach Berufsausbildung

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent

Alternativen	abgeschlossene Berufsausbildung		keine abgeschlossene Berufsausbildung	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
Studiengangwechsel	45	11	58	25
Hochschulwechsel	38	16	37	18
Berufsausbildung	22	1	68	12
Berufstätigkeit	56	11	23	7
Praktikum	17	1	31	10

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Hinsichtlich der einzelnen Alternativen lässt sich ein ganz unterschiedlicher Einfluss der abgeschlossenen Berufsausbildung konstatieren (Abb. 7.65). Sowohl Absolventen (ohne Berufsausbildung: 25% vs. mit Berufsausbildung: 11%) als auch Studienabbrecher ohne abgeschlossene Berufsausbildung (58% vs. 45%) zogen deutlich häufiger einen Studiengangwechsel in Betracht als jene mit abgeschlossener Berufsausbildung. Noch höher ist der Einfluss in Hinblick auf das Nachdenken über eine Berufsausbildung. So erwogen 68% der Studienabbrecher ohne abgeschlossene Berufsausbildung während ihres Studiums eine Ausbildung. Bei bereits abgeschlossener Berufsausbildung beläuft sich der entsprechende Anteil auf 22%. Andererseits erhöht eine bereits abgeschlossene Berufsausbildung die Bereitschaft, auch ohne Studienabschluss eine Berufstätigkeit aufzunehmen. 56% der Studienabbrecher mit abgeschlossener Berufsausbildung zogen einen solchen Schritt in Betracht, während es bei den Studienabbrechern mit Berufsabschluss lediglich 23% waren.

7.3 Interne und externe Einflussfaktoren in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt

Interne Faktoren

Studienabbrecher und Absolventen in Baden-Württemberg und Deutschland unterscheiden sich kaum in ihrer Neigung, ihr Studium eigenaktiv zu gestalten (Abb. 7.66). Hinsichtlich aller Aspekte des eigenaktiven Studierens sind die Angaben nahezu deckungsgleich. Einzige Ausnahme bilden die Angaben der Studienabbrecher in ihrer Beteiligung an Lehrveranstaltungen: Studienabbrecher in Baden-Württemberg schätzen ihre Beteiligung an Lehrveranstaltungen leicht besser ein (41%) als Studienabbrecher im bundesweiten Durchschnitt (37%).

Abb. 7.66

Eigenaktives Studienverhalten bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

	Baden-Württemberg		Bundesdurchschnitt	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
Organisation des Studiums	47	81	48	81
Nachbereitung der Lehrveranstaltungen	32	37	34	43
Beteiligung in Lehrveranstaltungen	41	43	37	44
Prüfungsvorbereitung aufgeschoben	41	31	43	35
Wissen konnte in Prüfungen nicht abgerufen werden	35	15	34	15
Leistungsvermögen im Studium ausgeschöpft	25	45	25	41

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Das Verhältnis zu Lehrenden stellt sich für Studienabbrecher und Absolventen in Baden-Württemberg im Vergleich zu den Angaben aus der Bundesstichprobe positiver dar (Abb. 7.67). Studienabbrecher in Baden-Württemberg führten häufiger Gespräche außerhalb der Lehrveranstaltungen (fünf Prozentpunkte Differenz), adressierten ihre Probleme etwas häufiger an die Lehrenden (drei Prozentpunkte Differenz), fühlten sich von diesen stärker motiviert (sechs Prozentpunkte Differenz) und schätzen ihr Verhältnis zu den Lehrenden insgesamt besser ein (sechs Prozentpunkte Differenz) als die Studienabbrecher im bundesweiten Durchschnitt. Trotz dieser Differenzen bleibt die Tendenz der Befunde, insbesondere der relative Unterschied zwischen Studienab-

Abb. 7.67

Verhältnis zu den Lehrenden bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

	Baden-Württemberg		Bundesdurchschnitt	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
Gespräche außerhalb der Lehrveranstaltungen	23	34	18	30
Fragen und Probleme an Lehrende herangetragen	33	42	30	43
Sprechstunde der Lehrenden aufgesucht	8	11	6	11
Gutes Verhältnis zu den Lehrenden	29	52	23	45
Motivation durch Lehrende	17	28	11	25
Ergebnisse von Hausarbeiten und Klausuren besprochen	18	20	17	20

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

brechern und Absolventen, gleich. Das bedeutet vor allem, dass sowohl in Baden-Württemberg als auch im gesamten Bundesgebiet Absolventen ein deutlich besseres Verhältnis zu Lehrenden hatten als Studienabbrecher.

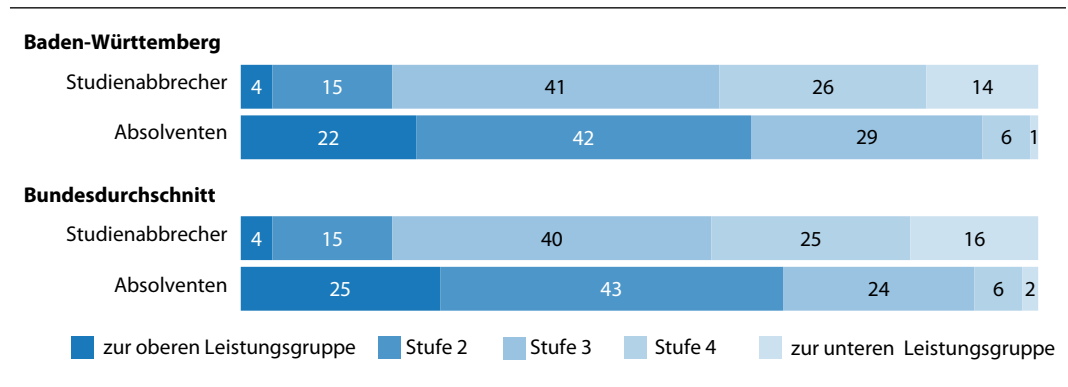
Abb. 7.68
Soziale Integration bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt
 Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

	Baden-Württemberg		Bundesdurchschnitt	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
leichter Kontakt zu Kommilitonen	68	75	64	74
intensiver Kontakt zu Kommilitonen	53	66	50	65
Lerngruppe mit Kommilitonen	48	53	41	46
Engagement in studentischen Vereinigungen	8	14	6	12
mehr Kontakt zu Freunden außerhalb der Hochschule	50	32	56	38
Austausch mit Kommilitonen war eine Hilfe im Studium	56	68	53	69
fühlte mich auf mich allein gestellt	41	19	40	18

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

In der Intensität der Kontakte zu Kommilitonen zeigen sich im Vergleich zwischen Baden-Württemberg und dem Bundesdurchschnitt nur geringe Differenzen zwischen Studienabbrechern und Absolventen (Abb. 7.68). So nutzten Exmatrikulierte aus Baden-Württemberg die Möglichkeiten von Lerngruppen häufiger als Studierende im bundesweiten Durchschnitt. Sowohl bei Studienabbrechern als auch Absolventen liegt die Differenz bei sieben Prozentpunkten. Zudem pflegten die Studierenden aus Baden-Württemberg seltener Kontakt zu Personen außerhalb der Hochschule als im bundesweiten Durchschnitt (sechs Prozentpunkte Differenz). Die Einschätzung der Studienleistungen ergibt keine Unterschiede im Vergleich zwischen Baden-Württemberg und dem Bundesdurchschnitt (Abb. 7.69). Sowohl in Baden-Württemberg als auch im gesamten Bundesgebiet zählen sich nur 4% der Studienabbrecher zur oberen Leistungsgruppe, während sich 14% der Studienabbrecher in Baden-Württemberg und 16% der Studienabbrecher im Bundesgebiet der unteren Leistungsgruppe zuordnen.

Abb. 7.69
Studienleistungen bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt
 Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Auch hinsichtlich der Fachidentifikation von Studienabbrechern und Absolventen aus Baden-Württemberg und dem gesamten Bundesgebiet lassen sich keine wesentlichen Differenzen konstatieren (Abb. 7.70). Bei der Frage, ob die Exmatrikulierten erneut an derselben Hochschule studieren würden, zeigen sich allerdings Unterschiede: Studienabbrecher aus Baden-Württemberg würden seltener an derselben Hochschule ein erneutes Studium aufnehmen (33%) als Studienabbrecher im bundesweiten Durchschnitt (37%). Im Gegenteil dazu wollen die Absolventen in Baden-Württemberg häufiger an derselben Hochschule studieren (62%) als die Absolventen bundesweit (57%).

Abb. 7.70

Fachidentifikation bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt

Angaben auf einer Skala von 1 = „ja, auf jeden Fall“ bis 5 = „nein, bestimmt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent

	Baden-Württemberg		Bundesdurchschnitt	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
wieder Studieren	60	90	57	88
an der selben Hochschule	33	62	37	57
das gleiche Fach	26	62	26	61

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Externe Faktoren

In der Einschätzung der Studienbedingungen unterscheiden sich die Exmatrikulierten an den bundesweiten und baden-württembergischen Hochschulen hinsichtlich einzelner Aspekte (Abb. 7.71). So schätzen die Absolventen baden-württembergischer Hochschulen den Praxisbezug der Lehre um deutliche 11 Prozentpunkte positiver ein als die Absolventen im gesamten Bundesgebiet. Bei der Bewertung der Organisation des Studiums und der didaktischen Qualität der Lehrveranstaltungen ergeben sich kleinere Differenzen. So beurteilen Studienabbrecher und Absolventen aus Baden-Württemberg die allgemeine Organisation des Studiengangs jeweils um je fünf Prozentpunkte besser als die bundesweite Vergleichsgruppe. Zudem wird die didaktische Qualität von Studienabbrechern an baden-württembergischen Hochschulen um fünf Prozentpunkte besser als im bundesweiten Durchschnitt eingeschätzt.

Abb. 7.71

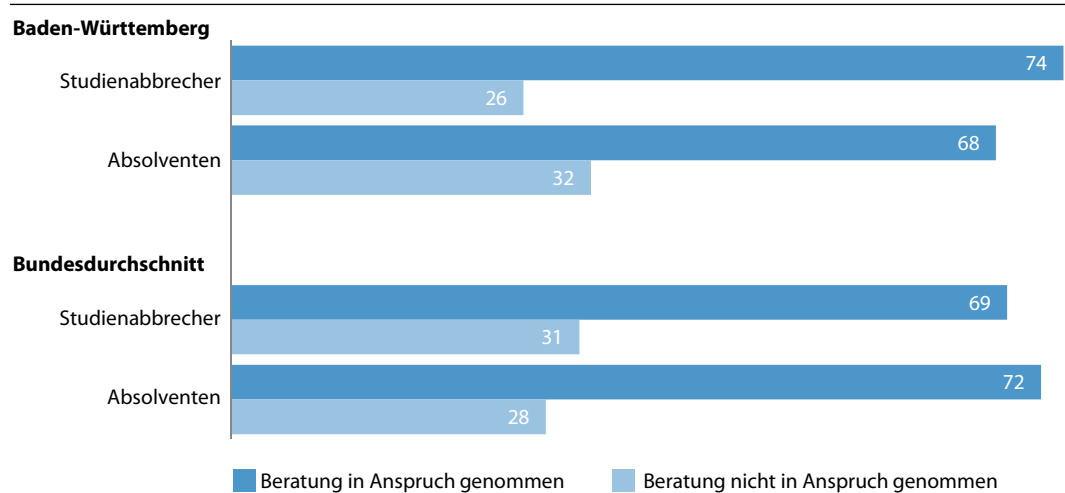
Studienbedingungen nach Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

Studienbedingungen	Baden-Württemberg		Bundesdurchschnitt	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
Studienaufbau	48	60	46	56
Studienanforderungen	43	58	45	54
Forschungsbezug	29	39	26	38
Organisation	40	43	35	38
fachliche Qualität	56	57	55	57
Praxisbezug	22	32	20	21
Tutorien	44	42	41	41
Didaktische Qualität	34	29	29	29

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Abb. 7.72
Besuch mindestens einer Beratungseinrichtung von Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt
 Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Betrachtet man die generelle Neigung von Studienabbrechern und Absolventen, überhaupt irgendeine Form von Beratungsangeboten wahrzunehmen, fällt auf, dass Studienabbrecher in Baden-Württemberg mehr Beratungsgespräche in Anspruch nahmen als Studienabbrecher im Bundesdurchschnitt (Abb. 7.72). In Bezug auf die Inanspruchnahme von einzelnen Beratungsangeboten ergeben sich allerdings nur geringfügige Differenzen (Abb. 7.73). Sowohl Studienabbrecher als auch Absolventen in Baden-Württemberg und im restlichen Bundesgebiet nahmen jeweils im ähnlichen Umfang die einzelnen Beratungsmöglichkeiten in Anspruch. Allerdings suchten Studienabbrecher in Baden-Württemberg verpflichtende Beratungen wegen fehlender ECTS-Punkte häufiger auf als die Studienabbrecher im Bundesdurchschnitt. Mit 17% liegt deren Anteil sechs Prozentpunkte über dem der bundesweiten Vergleichsgruppe.

Abb. 7.73
Häufigkeit der Inanspruchnahme verschiedener Beratungsangebote bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt
 Angaben in Prozent

Beratungen		Baden-Württemberg			Bundesdurchschnitt		
		keinmal	einmal	mehrmals	keinmal	einmal	mehrmals
Zentrale Studienberatung	Abbr.	56	29	15	57	30	13
	Abs.	65	26	9	63	27	10
Fachstudienberatung	Abbr.	70	18	12	72	16	12
	Abs.	62	18	20	61	18	21
verpflichtend wegen zu wenigen ECTS-Punkten	Abbr.	83	12	5	89	8	3
	Abs.	96	3	1	93	4	3
studentische Studienberatung/Fachschaft	Abbr.	62	24	14	64	21	15
	Abs.	69	16	15	61	22	17
psychologische Beratung	Abbr.	86	6	8	89	5	6
	Abs.	90	6	4	90	5	5

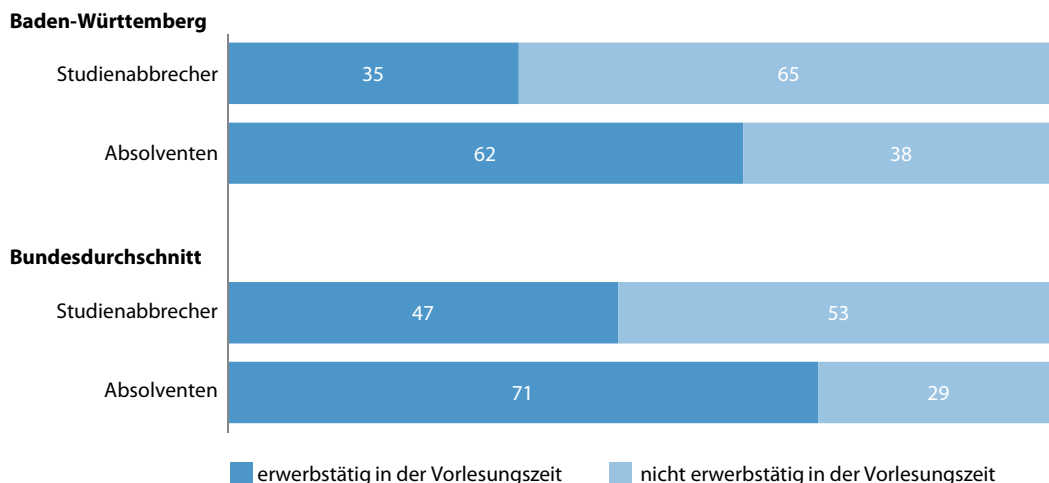
DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Die Lebensbedingungen der Studienabbrecher und Absolventen aus Baden-Württemberg unterscheiden sich von denen der Exmatrikulierten im Bundesdurchschnitt. Bei Betrachtung der Erwerbstätigkeit während der Vorlesungszeit fällt auf, dass sowohl Studienabbrecher als auch Absolventen in Baden-Württemberg deutlich seltener während der Vorlesungszeit erwerbstätig waren (Abb. 7.74). Hinsichtlich des fachlichen Zusammenhangs der Erwerbstätigkeit gibt es allerdings keine wesentlichen Differenzen (Abb. 7.75). Darüber hinaus lag die wöchentliche Arbeitszeit von Studienabbrechern in Baden-Württemberg häufiger unter zehn Stunden pro Woche als bei den Studienabbrechern im bundesweiten Durchschnitt (Abb. 7.76). Dementsprechend gingen sie auch seltener einer Erwerbstätigkeit nach, die über zehn wöchentlichen Arbeitsstunden hinausgeht. Für Absolventen zeigt sich – sogar noch deutlicher – dieselbe Tendenz: Absolventen in Baden-Württemberg arbeiteten häufiger bis zu 10 Stunden und seltener mehr als 10 Stunden als Absolventen im Bundesschnitt. Zudem erhielten Studienabbrecher und Absolventen häufiger Geld von ihren Eltern, sie waren seltener als die bundesweite Vergleichsgruppe auf BAföG angewiesen und gingen auch seltener einer Erwerbstätigkeit nach (Abb. 7.77). Dies führt dazu, dass sich die Studienabbrecher und Absolventen aus Baden-Württemberg häufiger während des Studiums finanziell abgesichert fühlten und insbesondere die Absolventen weniger Probleme mit dem finanziellen Auskommen sahen (Abb. 7.78).

Abb. 7.74

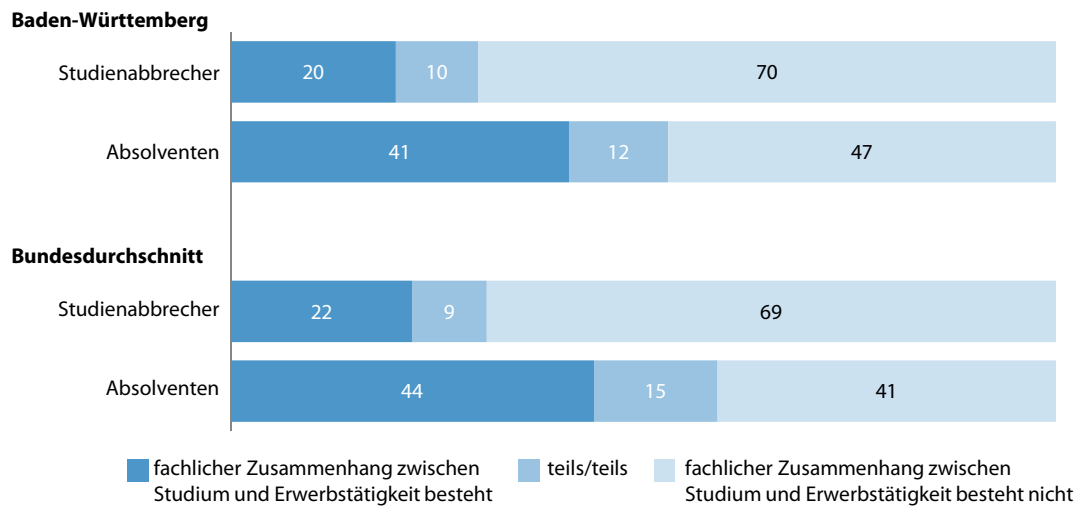
Erwerbstätigkeit der Studienabbrecher und Absolventen in der Vorlesungszeit in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt

Angaben auf folgender Skala 1 = „nein“, 2 = „ja, während der Vorlesungszeit“, 3 = „ja, aber nur in der vorlesungsfreien Zeit“ und 4 = „ja, sowohl in der Vorlesungszeit als auch in der vorlesungsfreien Zeit“, Pos. 2+4 und 1+3, in Prozent



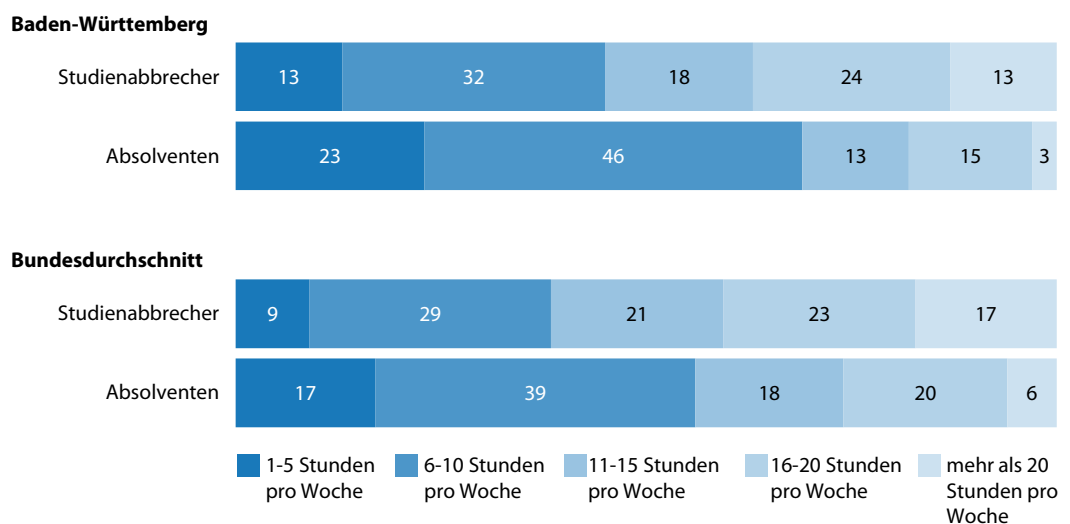
DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Abb. 7.75
Fachlicher Zusammenhang zwischen Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit und Studium bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt
 Angaben für Exmatrikulierte, die in der Vorlesungszeit erwerbstätig sind, auf einer Skala von 1 = „ja, in hohem Maße“ bis 5 = „nein, überhaupt nicht“, 1+2, 3, 4+5, in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Abb. 7.76
Stundenumfang der Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt
 Angaben für Exmatrikulierte, die in der Vorlesungszeit erwerbstätig sind, in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Abb. 7.77

Inanspruchnahme verschiedener Finanzierungsquellen durch Studienabbrecher und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt

Angaben in Prozent

Finanzierungsquellen	Baden-Württemberg		Bundesdurchschnitt	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
Eltern	70	87	65	80
BAföG	28	22	34	28
Erwerbstätigkeit	59	77	63	80
sonstige Quellen	24	25	21	23

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Abb. 7.78

Sicherheit der Studienfinanzierung und finanzielles Auskommen der Studienabbrecher und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt

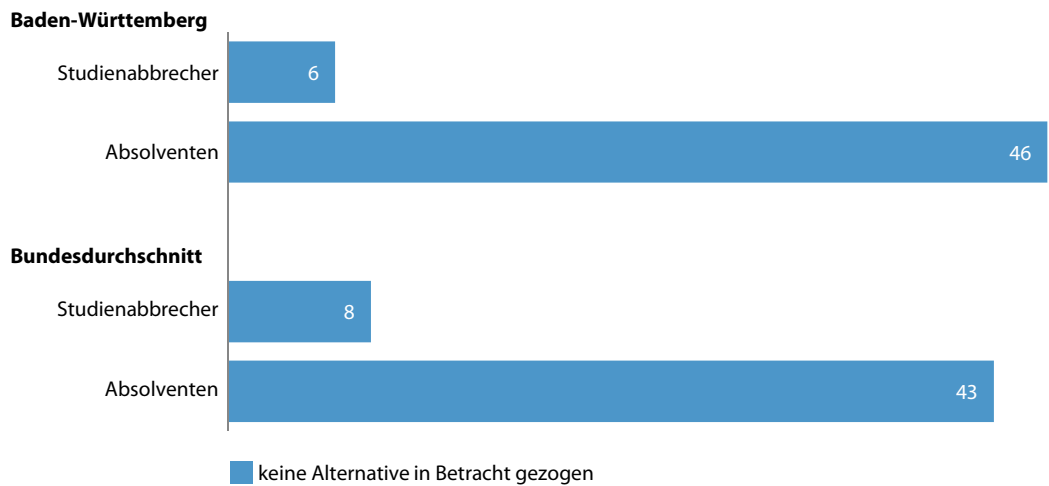
Angaben zu „finanzielles Auskommen“: Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „überhaupt nicht“, zur „Sicherheit der Studienfinanzierung“: Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, jeweils Pos. 1+2, 3 und 4+5, in Prozent

Studienbedingungen	Baden-Württemberg		Bundesdurchschnitt	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
Sicherheit der Studienfinanzierung				
sichere Studienfinanzierung	61	83	61	76
teils/teils	17	9	17	14
unsichere Studienfinanzierung	22	8	22	10
finanzielles Auskommen				
gutes finanzielles Auskommen	60	79	58	70
teils/teils	18	14	22	19
schlechtes finanzielles Auskommen	22	7	21	11

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Sowohl die Studienabbrecher als auch die Absolventen aus Baden-Württemberg haben ähnlich häufig wie im Bundesdurchschnitt über Alternativen zum aktuellen Studium nachgedacht (Abb. 7.79). Auch bei Betrachtung der Alternativen im Einzelnen zeigen sich nur geringe Differenzen (Abb. 7.80). Insbesondere beim Nachdenken über die Alternativen „Berufsausbildung“ und „Berufstätigkeit“ gibt es nahezu keine Unterschiede zwischen Baden-Württemberg und dem Bundesdurchschnitt. Studiengangwechsel, Hochschulwechsel und Praktika werden von Studienabbrechern in Baden-Württemberg dagegen etwas häufiger in Erwägung gezogen, als in der bundesweiten Vergleichsgruppe.

Abb. 7.79
Häufigkeit von Studienabbrechern und Absolventen ohne Nachdenken über Alternativen zum Studium in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt
 Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Abb. 7.80
Nachdenken über Alternativen zum Studium bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt
 Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent

Alternativen	Baden-Württemberg		Bundesdurchschnitt	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
Studiengangwechsel	55	23	50	24
Hochschulwechsel	37	18	31	16
Berufsausbildung	59	10	60	12
Berufstätigkeit	29	7	31	8
Praktikum	28	9	21	10

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

7.4 Zusammenfassende Analyse der internen und externen Einflussfaktoren des Studienabbruchs

Ausgehend von den deskriptiven Befunden zum Studienverhalten und zur Studiensituation der Studienabbrecher werden im Folgenden logistischen Regressionsmodelle geschätzt, um den relativen Einfluss der einzelnen Faktoren unter Kontrolle der anderen Faktoren auf die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienabschlusses zu untersuchen. Dabei lassen sich in der Zusammenschau die für den Studienerfolg tatsächlich wirksamen internen und externen Einflussfaktoren bestimmen.

Methodische Erläuterungen

Die abhängige Variable für alle in diesem Abschnitt dargestellten logistischen Regressionsmodelle stellt der Studienerfolg dar. Es wird jeweils berechnet, wie stark ein bestimmtes Merkmal die Wahrscheinlichkeit beeinflusst, das Studium erfolgreich abzuschließen, anstatt es abzubrechen. Die Analyse der Auswirkungen der Einflussfaktoren von internen und externen Studienbedingungen im Regressionsmodell erfolgt dabei schrittweise. Es werden nacheinander die einzelnen Faktoren auf ihre Auswirkung auf die Studienerfolgswahrscheinlichkeit überprüft, bevor im letzten Modell das Zusammenspiel aller Variablen gleichzeitig untersucht wird. In allen Modellen werden die Kontrollvariablen Geschlecht, Alter, besuchte Hochschulart, Fächergruppe und Abschlussart berücksichtigt. Diese Merkmale werden nicht gesondert ausgewiesen. Das Vorgehen bei den Regressionsberechnungen erfolgt analog zur Darstellung in diesem Kapitel, sodass für die internen Faktoren in Modell 1 das Studienverhalten, in Modell 2 die Studienleistungen und in Modell 3 die Fachidentifikation aufgenommen werden. Für die externen Faktoren werden die Studienbedingungen in Modell 4, die Inanspruchnahme von Beratungen in Modell 5, die Erwerbstätigkeit während der Studienphase in Modell 6 und die finanzielle Situation der Studierenden in Modell 7 überprüft. Das Gesamtmodell 8 berücksichtigt simultan alle internen und externen Einflussfaktoren.

In Modell 1 werden das eigenaktive Studienverhalten sowie die akademische und soziale Integration der Studierenden überprüft. Für diese Variablen werden Indizes auf Grundlage des Mittelwerts der Angaben zu den fünfstufigen Skalen der Einzelitems gebildet. Die Studienleistungen in Modell 2 gehen direkt als fünfstufige Skala in das Regressionsmodell ein. Die Fachidentifikation findet Eingang in Modell 3 als indizierter Mittelwert der Angaben zur Frage, ob die Exmatrikulierten, wenn sie noch einmal vor der Wahl stünden, dasselbe Fach wieder studieren würden.

Die Studienbedingungen in Modell 4 werden ebenso als Mittelwert der Angaben zu den acht verschiedenen Einzelitems in das Modell aufgenommen. Die Inanspruchnahme von Beratungsleistungen während der Studienphase geht in Modell 5 als dichotome Variable ein. Exmatrikulierte, die während des Studiums eine der abgefragten Beratungseinrichtungen (Zentrale Studienberatung, Fachstudienberatung, verpflichtende Beratung wegen fehlender ECTS-Punkte, studentische Studienberatung, psychologische Beratung, andere Beratung) in Anspruch genommen haben werden als Nutzer von Beratungseinrichtungen codiert. Die Referenzkategorie bilden Exmatrikulierte, die keine Beratungseinrichtung aufgesucht haben. Für die Abbildung des Einflusses der Erwerbstätigkeit während des Studiums in Modell 6 wird ein Merkmal verwendet, bei dem die dafür aufgewendete Zeit und die Fachnähe der entsprechenden Tätigkeit miteinander kombiniert wird. Es ergeben sich dabei die vier folgenden Kombinationen: weniger als 10 Stunden pro Woche in fachfremder Tätigkeit; weniger als 10 Stunden pro Woche in fachnaher Tätigkeit; mehr als 10 Stunden in fachfremder Tätigkeit und mehr als 10 Stunden in fachnaher Tätigkeit. Im letzten Einzelmodell 7 wird die Finanzierungssituation während des Studiums mit zwei Variablen erfasst. Die erste Variable bezieht sich auf die subjektiv wahrgenommene Sicherheit bei der Finanzierung des Studiums und die zweite auf das Zurechtkommen mit den zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln. Beide Variablen gehen jeweils als fünfstufige Skala in die Regression ein.

Das Gesamtmodell 8 testet noch einmal den relativen Einfluss aller vorher schon hinsichtlich ihrer Relevanz geschätzten Variablen auf die Studienerfolgswahrscheinlichkeit, jetzt allerdings unter der Berücksichtigung des Einflusses aller anderen Variablen.

In der Regressionsanalyse werden Average Marginal Effects (AME) ausgewiesen. Bei metrischen Variablen geben diese Koeffizienten an, welche durchschnittliche Veränderung in Bezug auf die Wahrscheinlichkeit, ein Studium erfolgreich abzuschließen, bei Erhöhung der Variable um eine Einheit zu erwarten ist. Bei binär codierten Variablen zeigt der Koeffizient die zu erwartenden

de Veränderung der Wahrscheinlichkeit eines Studienerfolgs im Vergleich zur Kontrollgruppe in Prozent. Anhand des Vorzeichens lässt sich identifizieren, ob ein Merkmal die Wahrscheinlichkeit des Studienerfolgs erhöht oder verringert. Außerdem wird neben dem Koeffizienten auch dessen Signifikanz dargestellt, d. h. in welchem Maße der geschätzte Zusammenhang statistisch bedeutsam ist. Ein Stern zeigt an, dass eine fünfprozentige Wahrscheinlichkeit dafür besteht, dass der geschätzte Zusammenhang aus der Stichprobe in der Grundgesamtheit nicht vorhanden ist. Zwei Sterne bedeuten, dass die Fehlerwahrscheinlichkeit des geschätzten Koeffizienten nur noch bei einem Prozentpunkt liegt; bei drei Sternen liegt sie bei lediglich 0,1 Prozent.

Abb. 7.81
Logistisches Regressionsmodell zur Erklärung des Studienerfolgs durch interne und externe Faktoren der Studiensituation^{1,2}

Erklärende Variablen	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7	Modell 8
interne Einflussfaktoren								
Studienverhalten ^{3,4}	0,07***							-0,02
akademische Integration ^{3,4}	0,03							0,01
soziale Integration ^{3,4}	0,11***							0,04**
Studienleistung ⁵		0,18***						0,12***
Fachidentifikation			0,10***					0,05***
externe Einflussfaktoren								
Studienbedingungen				0,09***				0,02
Beratung in Anspruch genommen					-0,09 **			-0,03
Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit								
fachfern und weniger als 10 Stunden						0,20***		0,16***
fachnah und weniger als 10 Stunden						0,36***		0,19***
fachfern und mehr als 10 Stunden						-0,06		0,06
fachnah und mehr als 10 Stunden						0,11		-0,00
Finanzierungssicherheit ⁶							0,11***	0,07***
finanzielles Auskommen ⁶							0,03	-0,00
n	1.205	1.205	1.205	1.205	1.205	1.205	1.205	1.205
Pseudo-R² (McFadden)	0,16	0,26	0,20	0,12	0,11	0,17	0,18	0,40

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Anmerkungen:

Signifikanzniveau: * auf dem 5%-Niveau signifikant, ** auf dem 1%-Niveau signifikant, *** auf dem 0,1%-Niveau signifikant

1) Koeffizienten werden als average marginal effects ausgewiesen.

2) Kontrollvariablen: Geschlecht, Alter, Hochschulart, Fächergruppe, Abschlussart

3) Es werden Indizes auf Grundlage der Mittelwerte der Angaben in den Einzelitems gebildet

4) Angaben auf einer Skala von 1 = "trifft vollkommen zu" bis 5 = "trifft überhaupt nicht zu"

5) Angaben auf einer Skala von 1 = "zur oberen Leistungsgruppe" bis "5 = "zur unteren Leistungsgruppe"

6) Angaben von 1 = "in hohem Maße" bis 5 = "überhaupt nicht"

Befunde:

In den ersten drei Regressionsmodellen werden die internen Einflussfaktoren des Studienabbruchs untersucht.

Aus Modell 1 geht hervor, dass das eigenaktive Studienverhalten und die soziale Integration mit anderen Studierenden die Wahrscheinlichkeit des Studienerfolgs erhöhen. Das Verhältnis zum akademischen Lehrpersonal hat hingegen keinen signifikanten Einfluss. Je eigenaktiver man das Studium gestalten kann, desto eher wird man den Anforderungen des Studiums gerecht und erzielt einen Abschluss (Koeff. 0,068***). Die Aufnahme und die positive Gestaltung von Beziehungen zu anderen Studierenden hat den stärksten Einfluss auf die Studienerfolgswahrscheinlichkeit (Koeff. 0,107***). Etwa 16% der Gesamtvarianz in Bezug auf die Erklärung des Studienerfolgs werden durch diese Variablen aufgeklärt. Das Modell legt nahe, dass es von großer Bedeutung ist, wie sich die Studierenden die Studieninhalte erschließen und mit welcher Intensität sie geforderte Aufgaben angehen. Gleichzeitig ist es von entscheidender Bedeutung, wenn sie darüber hinaus in studentische Netzwerke eingebunden sind und die Ressourcen, die in diesen Netzwerken zur Verfügung stehen, nutzen können. Der mangelnde Einfluss der Kommunikation mit den Lehrenden auf den Studienerfolg bedeutet keinesfalls, dass ein intensiver Kontakt zu den Lehrkräften bedeutungslos ist. Vielmehr weist das Ergebnis darauf hin, dass sowohl für Studienabbrecher als auch für Absolventen ein solcher intensiver Kontakt mit den Lehrenden während ihres Studiums eher die Ausnahme war. Deshalb ist der Einfluss dieses Faktors auf den Studienerfolg unter den gegenwärtigen Bedingungen gering. Ein erfolgsförderndes Potential ist der Kommunikation mit den Lehrenden aber, wie die Einzelauswertungen zeigen, mit großer Sicherheit zuzusprechen.

Modell 2 überprüft den Einfluss der Studienleistungen auf den Studienerfolg. Wenig überraschend, erhöhen gute Studienleistungen die Erfolgswahrscheinlichkeit des Studienabschlusses deutlich (Koeff. 0,181***). Auch die erklärte Varianz liegt bei 26% mit Hinzunahme dieser Variable ungewöhnlich hoch. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass der Studienerfolg von den Studienleistungen stark abhängig ist. Die Studienleistungen werden zudem subjektiv eingeschätzt, so dass davon auszugehen ist, dass das Erreichen wie auch das Nichterreichen des Studienabschlusses die Leistungseinschätzungen mit beeinflussen. Dennoch lässt sich nur ein bestimmter Teil des Studienerfolgs über das Leistungsverhalten erklären. Wie schon weiter oben dargestellt, spielen beim Studienabbruch eine ganze Reihe weiterer Aspekte eine Rolle, die dazu führen können, dass trotz guter Studienleistungen kein Studienabschluss erreicht wird.

Auch die Fachidentifikation, überprüft im Modell 3, hat erheblichen positiven Einfluss auf die Studienerfolgswahrscheinlichkeit (Koeff. 0,101***). Eine positive Identifikation mit der eigenen Fakultät macht einen Abschluss wahrscheinlicher. Wie schon bei den Studienleistungen findet sich hier eine vergleichsweise hohe erklärte Varianz von 20%. Das verstärkt noch einmal die Bedeutsamkeit der Verbundenheit mit dem Studienfach als erfolgsfördernder Aspekt. Eine anhaltende Identifikation mit dem Studienfach gehört zu den Voraussetzungen eines gelingenden Studiums.

Die Regressionsmodelle 4 bis 7 beinhalten die externen Faktoren des Studienabbruchs. In Modell 4 werden die Studienbedingungen kontrolliert. Es zeigt sich, dass je besser die Studienbedingungen eingeschätzt werden, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit des Studienerfolgs (Koeff. 0,091***). Die Fragen nach einem gegliederten und nachvollziehbaren Studienaufbau, einer guten Organisation und fachlich ausgeprägter Lehre sowie klar formulierten Studienanforderungen spielen eine bedeutsame Rolle für den Studienerfolg.

Im Modell 5 wird überprüft, wie sich die Inanspruchnahme von Beratungsangeboten an der Hochschule auf den Studienerfolg auswirkt. Es zeigt sich, dass Personen, die während des Studiums eine Beratungseinrichtung besucht haben, eine geringere Wahrscheinlichkeit dafür aufwei-

sen, das Studium erfolgreich abzuschließen (Koeff. $-0,086^{**}$)¹⁶. Zwar sind die Gründe des Aufsuchens von Beratungseinrichtungen vielfältig und stehen nicht zwangsläufig im Zusammenhang mit einem drohenden Studienabbruch. Aber ganz offensichtlich gilt, dass diejenigen Studierenden häufiger eine Beratung aufsuchen, die das Studium nicht erfolgreich beenden. Das bedeutet auch, dass es den Beratungseinrichtungen oftmals nicht gelingt, auf die Probleme von Studierenden so einzuwirken, dass ein erfolgreicher Studienabschluss möglich wird. Es kann im Rahmen der vorliegenden Untersuchung allerdings nicht beantwortet werden, wann sich die Studierenden entschließen Beratungsangebote wahrzunehmen. Hier liegt eine mögliche Erklärung für den festzustellenden negativen Effekt, u. U. kommen abbruchgefährdete Studierende zu spät zu den Beratungseinrichtungen, die Schwierigkeiten haben eine solche Größenordnung erreicht, dass ein Studienabbruch nicht mehr verhindert werden kann.

Modell 6 geht der Frage nach, inwiefern sich Erwerbstätigkeit während der Studienphase auf den Studienerfolg auswirkt. Es zeigt sich, dass insbesondere die für Erwerbstätigkeit aufgewendete Zeit die Studienerfolgswahrscheinlichkeit beeinflusst. Wer weniger als zehn Stunden pro Woche erwerbstätig ist, weist eine deutlich höhere Wahrscheinlichkeit dafür auf, das Studium erfolgreich abzuschließen, als Studierende, die mehr als zehn Stunden arbeiten. Das heißt im Umkehrschluss: Wer mehr als zehn Stunden während des Studiums arbeitet, unterliegt einem höheren Abbruchrisiko. Interessant ist weiterhin, dass eine fachnahe Tätigkeit diese Effekte verstärkt. So steigt der Koeffizient für Exmatrikulierte mit weniger als zehn Arbeitsstunden in fachferner Tätigkeit von $0,204^{***}$ auf $0,358^{**}$ für Personen mit gleicher Arbeitszeit in fachnaher Tätigkeit.

Modell 7 beschäftigt sich mit der finanziellen Ausstattung der Studierenden und ihrer Wirkung auf den Studienerfolg. Schätzen Exmatrikulierte ihre finanzielle Lage während des Studiums als sicher ein, so steigt auch die Wahrscheinlichkeit eines Studienabschlusses (Koeff. $0,112^{***}$). Für das Auskommen mit den finanziellen Mitteln zeigt sich ein solcher Zusammenhang nicht. Eine finanziell bedingte Studienabbruchgefährdung resultiert in erster Linie aus einer ungesicherten Finanzierungsperspektive.

Im Modell 8 werden alle beschriebenen Einflussfaktoren simultan in das Regressionsmodell aufgenommen und erlauben so, den relativen Einfluss der einzelnen Variablen unter Kontrolle aller anderen abzuschätzen. Es zeigt sich, dass alle Effekte in ihrem Ausmaß geringer werden. Das ist nicht verwunderlich, die Ursache für den geringeren Einfluss aller untersuchten Merkmale ergibt sich daraus, dass die Variablen untereinander in Beziehung stehen und sich so deren Einfluss auf den Studienerfolg verringert. Allerdings bedeutet das nicht, dass die jeweiligen Faktoren für den Studienerfolg bedeutungslos werden, je nach Ausgestaltung wirken sie sich allesamt förderlich auf den Studienerfolg aus.

So ergibt das Gesamtmodell zur Studiensituation und zum Studienverhalten, dass ein erfolgreicher Studienabschluss umso wahrscheinlicher wird, je besser die Studierenden sozial an der Hochschule integriert sind, je bessere Studienleistungen sie erreichen und je höher ihre Fachidentifikation ausgeprägt ist. Des Weiteren gilt, dass eine Erwerbstätigkeit von weniger als zehn Stunden und eine langfristig gesicherte Studienfinanzierung ebenfalls die Wahrscheinlichkeit des Studienerfolgs erhöht. Es mag überraschend erscheinen, dass eigenaktives Studienverhalten sowie die Studienbedingungen bei gleichzeitiger Kontrolle aller Einflussfaktoren keinen signifikanten Erklärungsbeitrag mehr leisten. Das kann allerdings nicht heißen, dass diese Aspekte des Studienver-

¹⁶ Das zeigt sich auch dann, wenn man die Beratungsangebote einzeln in ihrer Wirkung auf die Studienabbruchentscheidung untersucht. Bis auf die „Fachstudienberatung“ und „andere Beratungsformen“ wird ein negativer Effekt geschätzt. Die beiden Ausnahmen sind statistisch nicht signifikant.

haltens und der Studiensituation bedeutungslos sind. Vielmehr sind deren positive Auswirkungen in den anderen Merkmalen - vor allem in hohen Studienleistungen, intensiven Kontakt zu anderen Studierenden und starker Fachverbundenheit – enthalten. Die hohen, für den Studienerfolg entscheidenden, Studienleistungen oder auch die Fachidentifikation beruhen mit auf eigenaktiven Studienverhalten und entsprechenden Studienbedingungen.

7.5 Exkurs: Ergebnisse der Befragung von Fakultäts- und Fachbereichsleitungen zur Qualitätssicherung im Bachelorstudium

Im Rahmen des Projekts zur Untersuchung der Ursachen des Studienabbruchs an den Hochschulen des Landes Baden-Württemberg wurde neben der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014 auch eine Befragung von Fakultäts- und Fachbereichsleitungen ausgewählter Studienbereiche zu ihren Aktivitäten hinsichtlich der Sicherung des Studienerfolgs im Bachelorstudium durchgeführt. Dieser Vorgehensweise liegt ein theoretisches Verständnis des Studienabbruchprozesses als Passungsfrage von Individuum und Institution zugrunde. Studienabbruch ergibt sich demnach aus der mangelnden Korrespondenz von individuellen Studienvoraussetzungen und Studierweisen auf der einen Seite und den institutionellen Bedingungen auf der anderen Seite. Aus diesem Grund werden im Rahmen des Forschungsprojekts beide Seiten – sowohl das Studienverhalten und die Abbruchmotivation der vorzeitig Exmatrikulierten einerseits als auch das Agieren der Lehrenden und deren Gestaltung der Studienanforderungen und der Lehrkultur andererseits – erkundet. Das Ziel der Fakultäts- und Fachbereichsbefragung besteht darin, sowohl die Maßnahmen, die derzeit zur Qualitätssicherung von Lehre und Studium ergriffen werden, als auch die bestehenden Probleme zu dokumentieren, so wie sie sich aus Sicht der Fakultäts- und Fachbereichsleitungen darstellen.

Da aufgrund der fachspezifischen Bedingungen eine Analyse des institutionellen Handelns nicht allgemein über alle Hochschularten und Fächergruppen hinweg erfolgen kann und aus kapazitären Gründen nicht alle Fachkulturen in die Untersuchung einbezogen werden konnten, beschränkt sich die Befragung der Fakultäts- und Fachbereichsleitungen auf ausgewählte Studienbereiche; an Universitäten wird Betriebswirtschaftslehre, Germanistik und Physik sowie an Hochschulen für angewandte Wissenschaften ebenfalls Betriebswirtschaftslehre sowie Informatik untersucht.¹ Insgesamt beteiligten sich in Baden-Württemberg von allen einbezogenen 84 Fakultäten und Fachbereichen 42 Einrichtungen. Das entspricht einem Gesamtrücklauf von 50%. Zwischen den verschiedenen Studienbereichen kommt es dabei zu deutlichen Differenzen. Im Einzelnen beträgt die Beteiligungsquote an Universitäten: BWL 63%, Germanistik 36% und Physik 33%. An Hochschulen für angewandte Wissenschaften haben 55% der Einrichtungen in BWL und 52% in Informatik an der Untersuchung teilgenommen. Die relativ geringe Beteiligung in Physik führt dazu, dass aus Gründen des Datenschutzes und der Repräsentativität der Ergebnisse keine Daten zu den Physik-Fakultäten für Baden-Württemberg ausgewiesen werden können. Aus diesem Grund werden im Fall von Physik die bundesweiten Daten dargestellt. Darüber hinaus können auch für Germanistik und BWL an Universitäten aufgrund geringer Fallzahlen für Baden-Württemberg nur Tendenzaussagen gemacht werden.

Wahrnehmung von Studienabbruch als Problem

Ein präventiver und intervenierender Umgang der Fakultäten und Fachbereiche mit dem Problem Studienabbruch ist von einer Reihe von Aspekten abhängig. Besondere Bedeutung kommt dabei nicht nur der jeweiligen Höhe des Schwundes zu, sondern auch welcher Schwundwert aus Sicht der Einrichtungen für vertretbar gehalten wird. Die befragten Fakultäten und Fachbereiche wurden dementsprechend gebeten, zum einen die aktuelle Schwundquote in ihren Bachelorstudiengängen zu schätzen und zum anderen den aus ihrer Sicht vertretbaren Schwundwert anzugeben (Abb. 7.82). Aus der Differenz dieser beiden Werte können Schlussfolgerungen zur Wahrnehmung des Studienabbruchs als Problem gezogen werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass von den Fakultäten und Fachbereichen dann ein Handlungsbedarf zur Senkung des

¹ Eine ausführliche Darlegung der bundesweiten Ergebnisse dieser Untersuchung findet sich bei Heublein et al. (2015).

Studienabbruchs gesehen wird, wenn die aktuell gegebene über der für vertretbar gehaltenen Schwundquote liegt. Die von den Einrichtungen geschätzten Schwundquoten können zudem tendenziell mit den statistisch berechneten Studienabbruchquoten auf Basis des Absolventenjahrgangs 2012 ins Verhältnis gesetzt werden.² Zu beachten ist dabei, dass es sich bei den Studienabbruchquoten nicht um Schwundquoten handelt, in die auch die Wechsler mit eingehen, sowie um bundesweite Werte, da eine Berechnung von entsprechenden Quoten auf der Ebene einzelner Bundesländer nicht möglich ist.

Der Studienbereich **Physik an Universitäten** zeichnet sich durch einen überdurchschnittlich hohen Studienabbruch aus. Während die Studienabbruchquote im Bachelorstudium über alle Hochschularten und Fächergruppen hinweg 28% beträgt, liegt die entsprechende Quote in Physik mit einem Anteil von 39% deutlich darüber. Für den Studienabbruch in der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften, der der Studienbereich Physik zugeordnet ist, sind dabei in vergleichsweise hohem Maße Leistungsprobleme der ausschlaggebende Grund.³ Die Einschätzung der Physik-Einrichtungen zur Schwundquote weist eine hohe Korrespondenz mit der Studienabbruchquote auf. So schätzen sie die Schwundquote im Durchschnitt auf 38%. Der von den Fakultäten der Physik für vertretbar gehaltene Schwundwert liegt mit 31% etwas niedriger. Im Vergleich zu den anderen Studienbereichen ist dabei auffällig, dass sowohl die geschätzte als auch die als akzeptabel empfundene Schwundquote in Physik an Universitäten am höchsten ausfällt.

Abb. 7.82

Studienabbruchquote, von den Fakultäts- und Fachbereichsleitungen geschätzte und für vertretbar gehaltene Schwundquote sowie Anteil der Einrichtungen, bei dem die geschätzte über der für vertretbar gehaltenen Quote liegt, nach Studienbereichen

Angaben in Prozent

	Studienabbruchquote Bachelor, Studienanfängerjahrgang 2008/2009	durchschnittlich geschätzte Schwundquote	durchschnittlich für vertretbar gehaltene Quote	geschätzte Schwundquote ist größer als vertretbare Schwundquote
Universität				
Physik ¹	39	38	31	52
Germanistik	37 ²	(27)	(18)	(100)
Betriebswirtschaftslehre	26	(19)	(14)	(75)
Hochschule für angewandte Wissenschaften				
Informatik	34	31	21	75
Betriebswirtschaft	16	17	18	15

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahlen nur Tendenzaussagen

1) Aufgrund geringer Fallzahlen in Baden-Württemberg werden für Physik an Universitäten die Daten der bundesweiten Untersuchung ausgewiesen.

2) Es handelt sich um die Studienabbruchquote des Studienbereichs Sprach- und Kulturwissenschaften.

2 Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, dass die Schwundquoten einzelner Studiengänge und die Studienabbruchquoten nicht identisch sind. Während die Schwundquote den Anteil eines Immatrikulationsjahrgangs, der einen konkreten Studiengang ohne Abschluss verlässt, angibt, handelt es sich bei der Studienabbruchquote um einen statistisch berechneten Wert, bei dem ein Absolventenjahrgang mit den jeweils relevanten Studienanfängerjahrgängen ins Verhältnis gesetzt wird. Die Studienabbruchquote gibt dementsprechend Auskunft über den Anteil eines Studienanfängerjahrgangs, der das Hochschulsystem ohne Abschluss verlässt.

3 siehe Kapitel 3.1

Jedoch ist nur bei 52% der betreffenden Einrichtungen die geschätzte Schwundquote höher als die für akzeptabel gehaltene Quote. Es ist dementsprechend davon auszugehen, dass fast die Hälfte der Einrichtungen keine Notwendigkeit sieht, den Studienabbruch zu senken.

Wie auch für Physik ist für **Germanistik an Universitäten** eine überdurchschnittlich hohe Studienabbruchquote von 37% kennzeichnend. Dabei gilt es zu beachten, dass es sich um die Studienabbruchquote des Studienbereichs Sprach- und Kulturwissenschaften, die jedoch maßgeblich auch durch das Fach Germanistik mitbestimmt wird. Der Studienabbruch in Sprach- und Kulturwissenschaften resultiert in besonderer Weise aus Motivationsdefiziten und dem Wunsch nach einer stärker praktisch ausgerichteten Tätigkeit. Zwar fällt der von den Germanistik-Fakultäten geschätzte Schwundwert mit 27% deutlich niedriger als die dargestellte Studienabbruchquote aus, aber es darf in diesem Zusammenhang nicht übersehen werden, dass die befragten Fakultäten auch Lehramtsstudiengänge aufweisen, bei denen die durchschnittliche Studienabbruchquote bei 12% liegt. Noch geringer als der geschätzte Wert fällt in Germanistik die als akzeptabel eingeschätzte Schwundquote aus. Sie liegt lediglich bei 18%. Dementsprechend ist für die entsprechenden Einrichtungen eine hohe Problemwahrnehmung bezeichnend. So liegt die geschätzte Schwundquote in der Regel über dem für vertretbar gehaltenen Wert.

Deutlich niedriger als in den anderen betrachteten universitären Studienbereichen fällt die Studienabbruchquote in **BWL an Universitäten** aus. 26% der betreffenden Bachelor-Studienanfänger des Jahrgangs 2008/09 haben das Hochschulsystem ohne Abschluss verlassen. Mit Werten von 19% und 14% ist auch die geschätzte und für vertretbar gehaltene Schwundquote in diesem Studienbereich vergleichsweise gering. Dennoch sehen die universitären BWL-Fakultäten mehrheitlich Handlungsbedarf zur Senkung des Studienabbruchs.

Etwa ein Drittel der Studienanfänger in **Informatik an Hochschulen für angewandte Wissenschaften** verlässt das Hochschulsystem ohne Abschluss. Für diesen Studienbereich ist somit ein überdurchschnittlich hoher Studienabbruch bezeichnend, wobei Leistungsprobleme vergleichsweise häufig für den Studienabbruch verantwortlich sind. Im Durchschnitt schätzen Fachbereiche der Informatik ihre Schwundquote im Bachelorstudium auf 31%, es werden jedoch nur durchschnittlich 21% Schwund für vertretbar gehalten. Trotz ähnlicher Verlustquoten wird in Informatik an Hochschulen für angewandte Wissenschaften ein wesentlich größerer Handlungsbedarf in Bezug auf die Senkung des Studienabbruchs gesehen als in Physik. So liegt bei 75% der Informatik-Fachbereiche die aktuell geschätzte über der für akzeptabel gehaltenen Schwundquote.

Mit einer Studienabbruchquote von 16% fällt der Studienabbruch in **BWL an Hochschulen für angewandte Wissenschaften** am geringsten aus. Auch die von den BWL-Fachbereichen geschätzte und für akzeptabel gehaltene Schwundquote liegen mit 17% und 18% auf einem sehr niedrigen Niveau. Entsprechend des geringen Studienabbruchs und Schwunds wird auch nur von einer Minderheit der Fachbereiche, die Notwendigkeit gesehen, den Studienabbruch zu senken (15%).

Bild der Lehrenden von den Studierenden

Die an den Fakultäten und Fachbereichen vorherrschende Sicht auf Studienabbruch wird durch das Bild, das die Lehrenden von den Studierenden haben, mitbestimmt. In diesen Einstellungen zeigt sich unter anderem, ob die Verantwortung für den Studienerfolg eher bei den Studierenden oder bei der Hochschule und den Lehrenden gesehen wird (Abb. 7.83).

Die **Physik-Fakultäten an Universitäten** halten Studienabbruch mehrheitlich für notwendig, um sich von Studierenden mit unzureichender fachlicher Eignung zu trennen. Die Verantwortung für den Studienerfolg sehen die Lehrenden in Physik allerdings nicht ausschließlich bei den Studierenden, sondern zu einem ähnlich hohen Anteil auch bei den Lehrenden. Die entsprechenden

Einrichtungen üben darüber hinaus weder überdurchschnittlich Kritik an dem Zeitumfang, den die Studierenden für das Studium aufbringen, noch an deren Studierfähigkeit. Zwar wird an jeder zweiten Physik-Fakultät die mehrheitlich Meinung geteilt, dass die Studierenden eine zu geringe Studierfähigkeit besitzen, in den anderen Studienbereichen wird in dieser Hinsicht jedoch deutlich häufiger Kritik an den Studierenden geäußert.

Die Mitglieder der **Germanistik-Fakultäten an Universitäten** verorten die Verantwortung für den Studienerfolg gleichermaßen bei den Studierenden und den Lehrenden. An den entsprechenden Einrichtungen wird Studienabbruch gleichzeitig im Vergleich zu den anderen Studienbereichen am häufigsten für ein geeignetes Mittel gehalten, um sich von Studierenden zu trennen, denen die fachliche Eignung für ein Germanistik-Studium fehlt. Da den Studienanfängern in den entsprechenden Bachelorstudiengängen zudem mehrheitlich eine zu geringe Studierfähigkeit bescheinigt wird, erachten die Germanistik-Fakultäten auch vergleichsweise häufig ein Orientierungssemester zu Studienbeginn zur Eingewöhnung ins Studium für notwendig.

Abb. 7.83
Bild der Lehrenden von den Studierenden nach Studienbereichen
Angaben in Prozent

	Universität			Hochschule für angewandte Wissenschaften	
	Physik ¹	Germanistik	Betriebswirtschaftslehre	Informatik	Betriebswirtschaftslehre
Studienanfänger besitzen eine zu geringe Studierfähigkeit.	53	(67)	(80)	75	54
In den Bachelorstudiengängen fehlt den Studienanfängern mindestens ein Semester zur Anpassung an die hochschulischen Anforderungen.	46	(67)	(40)	63	39
Die Verantwortung für den Studienerfolg liegt bei den Studierenden selbst.	40	(67)	(60)	62	61
Die Studierenden investieren zu wenig Zeit in das Studium.	27	(33)	(60)	50	31
Ohne Studienabbruch ist es nicht möglich, sich von den Studierenden mit unzureichender fachlicher Eignung zu trennen.	59	(67)	(20)	37	62
Die Verantwortung für den Studienerfolg liegt bei den Lehrenden.	33	(67)	(20)	37	38

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahlen nur Tendenzaussagen

1) Aufgrund geringer Fallzahlen in Baden-Württemberg werden für Physik an Universitäten die Daten der bundesweiten Untersuchung ausgewiesen.

Die Verantwortung für den Studienerfolg liegt nach Ansicht der Lehrenden in **BWL an Universitäten** in erster Linie bei den Studierenden und weniger stark bei den Lehrenden. Die Mehrheit der entsprechenden Einrichtungen sieht die Ursachen für Studienabbruch auch in der ungenügenden Studierfähigkeit der Studierenden und dem zu geringen Zeitaufwand, den die Studierenden in das Studium investieren. Nur vergleichsweise selten sind die Lehrenden in **BWL an Universitäten** jedoch der Meinung, dass den Studierenden ein Orientierungssemester zu Studienbeginn fehlt.

Die überwiegende Mehrheit der Lehrenden in **Informatik an Hochschulen für angewandte Wissenschaften** ist der Meinung, dass die Studierenden eine zu geringe Studierfähigkeit besit-

zen und ihnen dementsprechend ein Semester zur Anpassung an die hochschulischen Anforderungen fehlt. Die Verantwortung für den Studienerfolg sehen sie auch zu einem deutlich höheren Anteil bei den Studierenden als bei den Lehrenden selbst. Vergleichsweise selten besteht an den Informatik-Fachbereichen die Ansicht, dass es ohne Studienabbruch nicht möglich ist, sich von Studierenden mit fehlender fachlicher Eignung zu trennen.

Ähnlich wie in BWL an Universitäten sind die Lehrenden in **BWL an Hochschulen für angewandte Wissenschaften** der Meinung, dass die Verantwortung für den Studienerfolg eher bei den Studierenden als bei den Lehrenden liegt. Trotz des relativ geringen Schwunds halten sie Studienabbruch häufig für ein probates Mittel, um sich von Studierenden, denen die fachliche Eignung für ein BWL-Studium fehlt, zu trennen. Gegenüber den Studierenden nehmen die Lehrenden der betreffenden Fachbereiche allerdings nur vergleichsweise selten eine kritische Haltung ein. Seltener als in den meisten anderen Studienbereichen bescheinigen sie den Studierenden eine zu geringe Studierfähigkeit und beklagen sie sich darüber, dass die Studierenden zu wenig Zeit in das Studium investieren.

Zielsetzungen der Fakultäten und Fachbereiche

Die einzelnen Fakultäten und Fachbereiche in Baden-Württemberg verfolgen natürlich eine ganze Reihe von Zielen, von denen die Senkung des Studienabbruchs nur eines sein kann. Dem Ziel „Senkung des Studienabbruchs“ wird dabei allerdings in unterschiedlichem Maße Bedeutung zugemessen (Abb. 7.84).

Physik-Fakultäten an Universitäten streben mit einem Anteil von 93% am häufigsten die Erhöhung ihrer Forschungsleistung an. Obwohl der Schwund in Physik vergleichsweise hoch ausfällt, ist die Senkung des Studienabbruchs nur für eine Minderheit der Einrichtungen erklärtes Ziel (45%). Von hoher Bedeutung sind allerdings Ziele, die mit der Erhöhung des Studienerfolgs in Zusammenhang stehen können, wie die Verbesserung der Lehrqualität und der Studierbarkeit der Studiengänge.

Abb. 7.84
Zielsetzungen nach Studienbereichen
Angaben in Prozent

	Universität			Hochschule für angewandte Wissenschaften	
	Physik ¹	Germanistik	Betriebswirtschaftslehre	Informatik	Betriebswirtschaftslehre
Forschungsleistung erhöhen	93	(100)	(60)	56	62
Lehrqualität verbessern	90	(100)	(80)	89	84
Studierbarkeit der Studiengänge erhöhen	76	(100)	(20)	55	46
Internationalisierung des Studiums verstärken	69	(50)	(60)	67	92
Berufsbefähigung der Studierenden verbessern	48	(75)	(40)	78	84
Studienabbruch senken	45	(25)	(60)	56	15
Studienangebot erweitern	35	(25)	(40)	56	38

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahlen nur Tendenzaussagen

1) Aufgrund geringer Fallzahlen in Baden-Württemberg werden für Physik an Universitäten die Daten der bundesweiten Untersuchung ausgewiesen.

Eine ähnliche Situation besteht an **universitären Germanistik-Fakultäten**. An erster Stelle steht der Ausbau der Forschungsleistungen. Obwohl die Vermeidung von Studienabbruch nur an jeder vierten Germanistik-Fakultät unmittelbar angestrebt wird, setzt sich die Mehrheit der Einrichtungen Ziele, die auch einen Einfluss auf den Studienabbruch haben können. Dies betrifft das Streben, die Qualität der Lehrveranstaltungen zu verbessern und die Studierbarkeit der Studiengänge zu erhöhen.

Trotz der vergleichsweise geringen Schwundquote spielt das Ziel „Studienabbruch senken“ in **BWL an Universitäten** bei der Mehrheit der Einrichtungen eine Rolle (60%). Auf alle anderen Studienbereiche trifft dies seltener zu. Eine noch größere Bedeutung hat an den entsprechenden Einrichtungen lediglich die Verbesserung der Lehrqualität.

Neben der Erhöhung der Qualität der Lehrveranstaltung steht in **Informatik an Hochschulen für angewandte Wissenschaften** auch die Verbesserung der Berufsbefähigung der Studierenden unter den Zielsetzungen der Fachbereiche an erster Stelle. Mit einem Anteil von 56% hat das Ziel, den Studienabbruch zu reduzieren, entsprechend des hohen Schwunds in Informatik einen höheren Stellenwert als in den meisten anderen Studienbereichen.

Für **BWL an Hochschulen für angewandte Wissenschaften** ist sowohl der geringste Schwund als auch der niedrigste Anteil an Einrichtungen, bei denen die aktuelle über der für vertretbar gehaltenen Schwundquote liegt, kennzeichnend. Dementsprechend ist die Senkung des Studienabbruchs auch nur bei vergleichsweise wenigen Fachbereichen ein erklärtes Ziel (15%). Im Gegensatz zu den anderen Fachkulturen spielt für die BWL-Fachbereiche die Internationalisierung des Studiums die größte Rolle (92%).

Indikatoren und Maßnahmen zur Sicherung des Studienerfolgs

In den vergangenen Jahren haben die Fakultäten und Fachbereiche der baden-württembergischen Hochschulen eine Vielzahl von Maßnahmen zur Sicherung des Studienerfolgs ergriffen. Diese setzen bereits vor Studienbeginn z. B. mit umfangreichen Informationsangeboten für die Studienbewerber ein und reichen bis zu speziellen Unterstützungsmaßnahmen bei der Erarbeitung der Abschlussarbeit. Neben den präventiven und intervenierenden Maßnahmen stellen die von den Fakultäten und Fachbereichen erfassten Indikatoren über die Studierenden und den Studienverlauf einen weiteren zentralen Aspekt dar, der das erfolgssichernde Handeln der Einrichtungen mitbestimmt. Sowohl im Hinblick auf die durchgeführten Maßnahmen als auch in Bezug auf die erfassten Indikatoren wird im Folgenden dargestellt, welche Aspekte in den fünf untersuchten Studienbereichen als Standard angesehen werden können, d. h. von der Mehrzahl der Fakultäten und Fachbereiche angewandt werden. Als Standard sind hier zwei Maße definiert: zum einen ein hoher Maßstab, wenn die betreffenden Maßnahmen bei mindestens 75% der Fakultäten und Fachbereiche zum Einsatz kommen, und zum anderen ein niedriger Maßstab, wenn die jeweiligen Maßnahmen von mindestens 50% der Fakultäten und Fachbereiche angewandt werden.

▶ *Informationsangebote für Studienbewerber*

Das Bestreben der Fakultäten und Fachbereiche, den Studienerfolg zu sichern, beginnt mit der Suche und Auswahl geeigneter Studienbewerber. Der Kontakt zu Studieninteressierten wird dabei über verschiedene Informationswege hergestellt. Zum Standard der Informationsangebote für Studienbewerber gehören in allen Studienbereichen allgemeine Informationsveranstaltungen und gedruckte Informationsmaterialien (Abb. 7.85).

Mehr als **drei von vier Physik-Fakultäten an Universitäten** bieten darüber hinaus gesonderte Informationsveranstaltungen zur Studienberatung an. Auch ein spezielles Internetportal zur Stu-

dieninformation, kooperative Informationsangebote und die Möglichkeit eines Schnupperstudiums kommen an den entsprechenden Einrichtungen mehrheitlich zum Einsatz. Die meisten dieser Informationsmöglichkeiten werden den Studienbewerbern auch von der Mehrheit der **Germanistik- und BWL-Fakultäten an Universitäten** bereitgestellt. Lediglich Informationsangebote in Kooperation mit Schulen oder der Arbeitsagentur nutzt nur eine Minderheit der Einrichtungen dieser beiden Studienbereiche.

Abb. 7.85
Standard-Informationsangebote für Studienbewerber nach Studienbereichen
 Angaben in Prozent

	Universität			Hochschule für angewandte Wissenschaften	
	Physik ¹	Germanistik	Betriebswirtschaftslehre	Informatik	Betriebswirtschaftslehre
75%-Standard	<ul style="list-style-type: none"> ■ Informationstage/ Tage der offenen Tür: 91% ■ gedruckte Informationsmaterialien: 91% ■ gesonderte Informationsveranstaltung zur Studienberatung: 76% 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Informationstage/ Tage der offenen Tür: (75%) ■ gedruckte Informationsmaterialien: (75%) ■ spezielles Internetportal zur Studieninformation: (75%) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Informationstage/ Tage der offenen Tür: (100%) ■ gedruckte Informationsmaterialien: (100%) ■ spezielles Internetportal zur Studieninformation: (80%) ■ gesonderte Informationsveranstaltung zur Studienberatung: (80%) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Informationstage/ Tage der offenen Tür: 82% ■ gedruckte Informationsmaterialien: 82% 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Informationstage/ Tage der offenen Tür: 93% ■ gedruckte Informationsmaterialien: 93% ■ kooperative Informationsangebote (z. B. mit Schulen, der Arbeitsagentur): 86% ■ spezielles Internetportal zur Studieninformation: 79% ■ gesonderte Informationsveranstaltung zur Studienberatung: 79%
50%-Standard	<ul style="list-style-type: none"> ■ spezielles Internetportal zur Studieninformation: 71% ■ kooperative Informationsangebote (z. B. mit Schulen, der Arbeitsagentur): 64% ■ Schnupperstudium/Probestudium: 55% 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Self-Assessment: (50%) ■ Schnupperstudium/Probestudium: (50%) ■ gesonderte Informationsveranstaltung zur Studienberatung: (50%) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schnupperstudium/Probestudium: (60%) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ gesonderte Informationsveranstaltung zur Studienberatung: 64% 	

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahlen nur Tendenzaussagen

1) Aufgrund geringer Fallzahlen in Baden-Württemberg werden für Physik an Universitäten die Daten der bundesweiten Untersuchung ausgewiesen.

In **Informatik an Hochschulen für angewandte Wissenschaften** geht das Standard-Repertoire der Informationsangebote nicht über Informationsveranstaltungen zu allgemeinen Themen und zur Studienberatung sowie gedruckte Informationsmaterialien hinaus.

Eine ganze Reihe von Informationsangeboten gehört an **BWL-Fachbereichen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften** zum Standard, den mehr als 75% der betreffenden Einrichtungen den Studienbewerbern offerieren. Die gewählten Maßnahmen entsprechen dabei weitestgehend den Angeboten, die auch in den anderen Studienbereichen die Regel sind.

► *Einführungsangebote für Studienanfänger*

Da der Studieneinstieg eine besonders sensible Phase darstellt, bieten die Hochschulen in Baden-Württemberg den Studienanfängern zum Studienstart spezielle Lehr- und Unterstützungsformen an, um ihnen den Einstieg ins Studium zu erleichtern. Dabei lässt sich ebenfalls ein Standard-Repertoire konstatieren, das in den meisten Studienbereichen weit verbreitet ist. Dazu gehören Einführungswochen bzw. -tage, Einführungstutorien und Brückenkurse (Abb. 7.86).

Diese Standard-Unterstützungsmaßnahmen zu Studienbeginn kommen auch bei jeweils mehr als 75% der **universitären Physik-Fakultäten** zum Einsatz. Darüber hinaus spielt im Studienbereich Physik auch der Einsatz von Mentoren eine große Rolle. In **Germanistik sowie in BWL an Universitäten** werden neben den beschriebenen Standardangeboten mehrheitlich auch Kurse zu wis-

Abb. 7.86

Standard-Einführungsangebote für Studienanfänger nach Studienbereichen
Angaben in Prozent

	Universität			Hochschule für angewandte Wissenschaften	
	Physik ¹	Germanistik	Betriebswirtschaftslehre	Informatik	Betriebswirtschaftslehre
75%-Standard	<ul style="list-style-type: none"> ■ Einführungswoche/-tage: 91% ■ Brückenkurse: 76% ■ Einführungstutorien: 76% 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Einführungswoche/-tage: (75%) ■ Einführungstutorien: (75%) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Einführungswoche/-tage: (100%) ■ Kurse zu wissenschaftlichen Arbeitsmethoden: (100%) 		<ul style="list-style-type: none"> ■ Kurse zu wissenschaftlichen Arbeitsmethoden: (100%) ■ Einführungswoche/-tage: (85%)
50%-Standard	<ul style="list-style-type: none"> ■ Einsatz von Mentoren: 67% 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kurse zu wissenschaftlichen Arbeitsmethoden: (50%) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Brückenkurse: (60%) ■ Einführungstutorien: (60%) ■ Kurse zu Zeitmanagement/zur Selbstorganisation des Studiums: (60%) ■ Einsatz von Mentoren: (60%) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Brückenkurse: 73% ■ Einführungswoche/-tage: 64% ■ Einsatz von Mentoren: 55% 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Brückenkurse: 69% ■ Kurse zu Zeitmanagement/zur Selbstorganisation des Studiums: 69% ■ Einführungstutorien: 54%

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

0) aufgrund geringer Fallzahlen nur Tendenzaussagen

1) Aufgrund geringer Fallzahlen in Baden-Württemberg werden für Physik an Universitäten die Daten der bundesweiten Untersuchung ausgewiesen.

senschaftlichen Arbeitsmethoden angeboten. Darüber hinaus sind für betriebswirtschaftliche Fakultäten noch weitere Einführungsangebote bezeichnend.

Informatik-Fachbereiche an Hochschulen für angewandte Wissenschaften sind demgegenüber bei der Gestaltung des Studieneinstiegs weniger aktiv. Keines der Unterstützungsangebote zu Studienbeginn wird von mehr als 75% der betreffenden Einrichtungen genutzt. Mehrheitlich greifen sie jedoch auf Brückenkurse, Einführungsveranstaltungen und Mentoren zurück.

Verschiedene Maßnahmen kommen bei der überwiegenden Mehrheit der **BWL-Fachbereiche an Hochschulen für angewandte Wissenschaften** zum Einsatz. Neben den Standard-Angeboten, auf die in fast allen Studienbereichen Wert gelegt wird, betrifft dies auch spezielle Kurse zu wissenschaftlichen Arbeitsmethoden und zum Zeitmanagement.

► *Daten über den Bildungsweg der Studienanfänger und den Studienverlauf*

Die Fakultäten und Fachbereiche haben die Möglichkeit, sowohl über die Studienanfänger als auch über den weiteren Studienverlauf der Studierenden eine Reihe von Informationen zu erfassen, die einen großen Beitrag für eine effektive Gestaltung der Qualitätssicherung leisten können. In Bezug auf die Studienanfänger in den Bachelorstudiengängen betrifft dies Informationen über den Bildungsweg, die Ausbildungsschwerpunkte und die erreichten Leistungsergebnisse. Zudem können beispielsweise Daten zu den erworbenen ECTS-Punkten und den Prüfungsergebnissen der Studierenden wichtige Erkenntnisse über den Fortschritt im Studienverlauf liefern (Abb. 7.87).

In **Physik an Universitäten** werden Informationen zu den Studienanfängern nur von einer Minderheit der Fakultäten erhoben. Keiner der entsprechenden Indikatoren gehört zum Standard der erfassten Informationen. Zu den Standard-Informationen zählen in diesem Studienbereich lediglich Daten über den Studienverlauf, wobei vor allem studentische Bewertungen der Studienbedingungen, die durchschnittliche Studiendauer sowie die Schwundquote von der überwiegenden Mehrheit der Fakultäten registriert werden.

Zu den Standard-Indikatoren, die von mehr als 75% der Fakultäten und Fachbereiche erfasst werden, gehört in **Germanistik an Universitäten** lediglich die Schwundquote. Darüber hinaus informiert sich etwa die Hälfte der entsprechenden Einrichtungen über verschiedene Aspekte der Studienvorphase und des Studienverlaufs. Dazu gehören beispielsweise die Art der Hochschulzugangsberechtigung, die dabei erreichte Durchschnittsnote sowie die Quote der nicht bestanden Prüfungen.

Wie auch in Physik umfassen die Standard-Indikatoren in **BWL an Universitäten** hauptsächlich Daten über den Studienverlauf. Besonders hohe Anteile von Einrichtungen informieren sich dabei über die Prüfungsleistungen, die durchschnittliche Studiendauer und die Bewertung der Studienbedingungen durch die Studierenden. In Bezug auf die Studienanfänger registrieren die betreffenden Fakultäten mehrheitlich lediglich das Abschneiden bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung.

In **Informatik an Hochschulen für angewandte Wissenschaften** ist die Informationssituation weniger günstig. Zwar werden verschiedene Indikatoren von der Mehrheit der Fachbereiche erfasst, aber kein Aspekt kann zum Standard gezählt werden, über den sich mehr als 75% der Informatik-Fachbereiche informieren.

Deutlich aktiver bei der Erhebung von Daten über die Studienanfänger und den Studienverlauf sind die **BWL-Fachbereiche an Hochschulen für angewandte Wissenschaften**. Sowohl die Art und die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung als auch die studentische Sicht auf die Studienbedingungen und verschiedene Informationen über das Abschneiden der Studierenden in den Prüfungen werden von der überwiegenden Mehrheit der Einrichtungen registriert.

Abb. 7.87

Standard-Informationen über die Studienanfänger und den Studienverlauf, die von den Fakultäten und Fachbereichen erfasst werden, nach Studienbereich

Angaben in Prozent

	Universität			Hochschule für angewandte Wissenschaften	
	Physik ¹	Germanistik	Betriebswirtschaftslehre	Informatik	Betriebswirtschaftslehre
75%-Standard	<ul style="list-style-type: none"> ■ studentische Einschätzung der Studienbedingungen: 88% ■ durchschnittliche Studiendauer: 79% ■ Schwundquote: 76% 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schwundquote: (75%) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Prüfungsleistungen: (100%) ■ durchschnittliche Studiendauer: (100%) ■ studentische Einschätzung der Studienbedingungen: (100%) 		<ul style="list-style-type: none"> ■ Art der Hochschulzugangsberechtigung: 92% ■ Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung: 92% ■ studentische Einschätzung der Studienbedingungen: 92% ■ Quote der nicht bestandenen Prüfungen: 85% ■ Prüfungsleistungen: 77%
50%-Standard	<ul style="list-style-type: none"> ■ Anzahl der wegen endgültig nicht bestandener Prüfungen Exmatrikulierten: 55% 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Art der Hochschulzugangsberechtigung: (50%) ■ Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung: (50%) ■ Fremdsprachenkenntnisse: (50%) ■ Quote der nicht bestandenen Prüfungen: (50%) ■ durchschnittliche Studiendauer: (50%) ■ studentische Einschätzung der Studienbedingungen: (50%) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung: (60%) ■ Quote der nicht bestandenen Prüfungen: (60%) ■ Anzahl der wegen endgültig nicht bestandener Prüfungen Exmatrikulierten: (60%) ■ Schwundquote: (60%) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Art der Hochschulzugangsberechtigung: 64% ■ Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung: 73% ■ Prüfungsleistungen: 64% ■ studentische Einschätzung der Studienbedingungen: 64% ■ Schwundquote: 64% ■ durchschnittliche Studiendauer: 55% ■ Anzahl der wegen endgültig nicht bestandener Prüfungen Exmatrikulierten: 55% 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schwundquote: 69% ■ durchschnittliche Studiendauer: 69% ■ erworbene ECTS-Punkte je Studierenden und Semester: 69% ■ abgeschlossene Berufsausbildung: 69% ■ berufliche Vorerfahrung: 62% ■ Anzahl der wegen endgültig nicht bestandener Prüfungen Exmatrikulierten: 62% ■ studienfachrelevante Noten der Hochschulzugangsberechtigung: 54%

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahlen nur Tendenzaussagen

1) Aufgrund geringer Fallzahlen in Baden-Württemberg werden für Physik an Universitäten die Daten der bundesweiten Untersuchung ausgewiesen.

Hinzu kommen eine ganze Reihe weiterer Indikatoren, die von mindestens jedem zweiten Fachbereich erfasst werden.

► *Lehr- und Betreuungsangebote im Studienverlauf*

Nicht nur zu Studienbeginn, sondern ebenso im gesamten Verlauf des Studiums wird von den Fakultäten und Fachbereichen in Baden-Württemberg eine Reihe von Maßnahmen realisiert, die der Verbesserung der Lehrqualität sowie der Erhöhung des Studienerfolgs dienen. Einen hohen Stellenwert haben dabei vor allem die Studienfachberatung, Tutorien und Weiterbildungen der Lehrenden in Hochschuldidaktik. Über alle untersuchten Studienbereiche hinweg finden diese Maßnahmen an der Mehrheit der Fakultäten und Fachbereiche statt. Sehr verbreitet ist in den meisten Fachkulturen auch die Durchführung von Absolventenbefragungen zum Studienabschluss (Abb. 7.88). An **Physik-Fakultäten an Universitäten** finden nicht nur diese Standardmaßnahmen sehr häufig statt, sondern auch die organisierte Zusammenarbeit der Studierenden in Klein- und Lerngruppen sowie verpflichtende Beratungsgespräche für Studierende mit Leistungsproblemen.

In **Germanistik an Universitäten** konzentrieren sich die durchgeführten Maßnahmen auf die dargestellten Standardangebote, die in allen Studienbereichen eine weite Verbreitung genießen.

Abb. 7.88
Standard-Lehr- und Betreuungsangebote im Studienverlauf nach Studienbereichen
 Angaben in Prozent

	Universität			Hochschule für angewandte Wissenschaften	
	Physik ¹	Germanistik	Betriebswirtschaftslehre	Informatik	Betriebswirtschaftslehre
75%-Standard	<ul style="list-style-type: none"> ■ Studienfachberatung: 91% ■ Tutorien: 88% 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Studienfachberatung: (75%) ■ Tutorien: (75%) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Studienfachberatung: (100%) ■ Absolventenbefragung: (100%) 		<ul style="list-style-type: none"> ■ Studienfachberatung: 92% ■ Absolventenbefragung: 92% ■ Studienfachberatung ■ Arbeit in Kleingruppen/Lerngruppen: 77% ■ Weiterbildung der Lehrenden in Didaktik: 77% ■ Tutorien: 77%
50%-Standard	<ul style="list-style-type: none"> ■ Arbeit in Kleingruppen/Lerngruppen: 67% ■ Weiterbildung der Lehrenden in Didaktik: 64% ■ verpflichtende Beratung für Studierende mit Leistungsproblemen: 52% 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Weiterbildung der Lehrenden in Didaktik: (50%) ■ Absolventenbefragung: (50%) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Tutorien: (60%) ■ Einsatz von Mentoren: (60%) ■ Weiterbildung der Lehrenden in Didaktik: (60%) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Tutorien: 73% ■ Studienfachberatung: 64% ■ Arbeit in Kleingruppen/Lerngruppen: 64% ■ Absolventenbefragung: 64% ■ Weiterbildung der Lehrenden in Didaktik: 55% 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Lehrveranstaltungen zur Erarbeitung der Abschlussarbeit: 54%

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahlen nur Tendenzaussagen

1) Aufgrund geringer Fallzahlen in Baden-Württemberg werden für Physik an Universitäten die Daten der bundesweiten Untersuchung ausgewiesen.

Neben dem Standardrepertoire an Lehr- und Betreuungsangeboten im Studienverlauf ist demgegenüber an **universitären BWL-Fakultäten** der Einsatz von Mentoren sehr beliebt.

Über Studienfachberatung, Tutorien und Didaktik-Weiterbildungen für Lehrende spielt in Informatik und BWL an Hochschulen für angewandte Wissenschaften auch Arbeit in Klein- und Lerngruppen eine große Rolle. BWL-Fachbereiche setzen zudem mehrheitlich auch Lehrveranstaltungen zur Erarbeitung der Abschlussarbeit ein.

Situation der Qualitätssicherung an den Fakultäten und Fachbereichen

Die Sicherung des Studienerfolgs ist für die Fakultäten und Fachbereiche eine herausfordernde Aufgabe. Die vorherrschende Sicht auf Qualitätssicherung an den betreffenden Einrichtungen hat dabei entscheidenden Einfluss darauf, mit welchem Aufwand und Engagement entsprechende Maßnahmen durchgeführt werden. Nur wenn die Mitglieder der Fakultäten und Fachbereiche von der Notwendigkeit und dem Sinn qualitätssichernder Maßnahmen überzeugt sind, wird Qualitätssicherung mit dem dafür notwendigen Einsatz betrieben (Abb. 7.89).

Entsprechend des hohen Schwunds in **Physik** stellt Studienabbruch an den betreffenden Fakultäten vergleichsweise häufig ein vorrangiges Thema dar (33%). Allerdings trifft dies auch in diesem Studienbereich nur auf eine Minderheit der Einrichtungen zu. Qualitätssicherung wird von den Mitgliedern der Physik-Fakultäten mehrheitlich mit großem Engagement und auf Basis eigener Überzeugungen durchgeführt. Nur relativ selten fühlen sie sich von außen zur Durchführung entsprechender Maßnahmen gezwungen (33%) und äußern sie Zweifel an deren Sinn (7%).

Abb. 7.89
Situation der Qualitätssicherung nach Studienbereichen
Angaben in Prozent

	Universität			Hochschule für angewandte Wissenschaften	
	Physik ¹	Germanistik	Betriebswirtschaftslehre	Informatik	Betriebswirtschaftslehre
Studienabbruch ist an der Fakultät ein vorrangiges Thema.	33	(0)	(40)	38	0
Für weitere Maßnahmen zur Sicherung des Studienerfolgs fehlt an unserer Fakultät/ unserem Fachbereich das Personal.	40	(100)	(40)	50	23
Für ein effektives Qualitätsmanagement fehlen an unserer Fakultät/ unserem Fachbereich finanzielle Mittel.	25	(67)	(60)	25	8
Die Fakultät/ der Fachbereich wird von außen (z. B. durch die Hochschulleitung, Akkreditierung) zur Qualitätssicherung gezwungen.	33	(67)	(20)	63	61
Qualitätssicherung wird von den meisten Mitgliedern der Fakultät/ des Fachbereichs mit großem Engagement durchgeführt.	53	(33)	(100)	62	70
Die Beschäftigung mit Qualitätssicherung hält von der eigentlichen Arbeit ab.	33	(67)	(40)	25	30
Die Maßnahmen zur Qualitätssicherung an unserer Fakultät erbringen keinen Gewinn für den Studienerfolg.	7	(33)	(20)	25	39

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahlen nur Tendenzaussagen

1) Aufgrund geringer Fallzahlen in Baden-Württemberg werden für Physik an Universitäten die Daten der bundesweiten Untersuchung ausgewiesen.

Trotz eines vergleichsweise hohen Schwunds stellt Studienabbruch in **Germanistik an Universitäten** kein vorrangiges Thema dar. Gleichzeitig gestaltet sich die Situation der Qualitätssicherung in diesem Studienbereich am problematischsten. So sehen sich die betreffenden Fakultäten vergleichsweise häufig von außen zur Durchführung von qualitätssichernden Maßnahmen gezwungen (67%). Dafür fehlen ihnen jedoch mehrheitlich personelle Ressourcen (100%) und finanzielle Mittel (67%). Korrespondierend mit dieser problematischen Situation ist auch die Skepsis gegenüber Qualitätssicherung in dieser Fachkultur sehr verbreitet. In Germanistik wird von den Mitgliedern der Mehrzahl der Fakultäten die Ansicht vertreten, dass Qualitätssicherung von der eigentlichen Arbeit abhält (67%). An jeder dritten Einrichtung wird sogar der Gewinn entsprechender Maßnahmen für den Studienerfolg bezweifelt.

Obwohl der Schwund in **BWL an Universitäten** vergleichsweise gering ausfällt, sehen die Fakultäten mehrheitlich Handlungsbedarf zur Senkung des Studienabbruchs. Dementsprechend stellt Studienabbruch auch bei einem relativ großen Anteil von 40% der Fakultäten ein vorrangiges Thema dar. Die BWL-Fakultäten führen Qualitätssicherung auch am häufigsten mit großem Engagement (100%) und am seltensten aufgrund äußeren Zwangs durch (20%). Für ein effektives Qualitätsmanagement wünschen sie sich jedoch mehrheitlich mehr finanzielle Mittel (60%).

Für **Informatik an Hochschulen für angewandte Wissenschaften** ist eine ähnliche Situation wie für Physik an Universitäten bezeichnend. Aufgrund des relativ hohen Schwunds findet an den entsprechenden Fachbereichen noch vergleichsweise häufig eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Studienabbruch statt (38%). Obwohl die Informatik-Einrichtungen mehrheitlich berichten, dass sie von außen zur Qualitätssicherung gezwungen werden (63%), werden die entsprechenden Maßnahmen von den Mitgliedern der Mehrzahl der Fachbereiche mit großem Engagement durchgeführt (62%).

Betriebswirtschaftliche Fachbereiche an Hochschulen für angewandte Wissenschaften zeichnen sich dadurch aus, dass Studienabbruch kein vorrangiges Thema darstellt (0%) und dass relativ häufig Zweifel am Sinn qualitätssichernder Maßnahmen geäußert werden (39%). Gleichzeitig wird Qualitätssicherung jedoch von der überwiegenden Mehrheit der BWL-Fachbereiche mit großem Engagement durchgeführt (70%). Nur selten berichten sie zudem von personellen und finanziellen Problemen (23% bzw. 8%).

Probleme bei der Sicherung des Studienerfolgs

Die Probleme bei der Sicherung des Studienerfolgs können sehr vielfältig sein. Die Rahmenbedingungen bei der Qualitätssicherung und die dabei bestehenden Probleme können großen Einfluss sowohl auf den Erfolg entsprechender Bemühungen als auch auf die Motivation der Fakultäten und Fachbereiche bei der Durchführung qualitätssichernder Maßnahmen haben. In der Befragung der Fakultäten und Fachbereiche der baden-württembergischen Hochschulen wurde die Bedeutung einer Vielzahl von Problemen erhoben, die in fünf Gruppen eingeteilt werden können. Im Sinne der Übersichtlichkeit konzentrieren sich die folgenden Darstellungen auf diese Problemgruppen. Dabei wird untersucht, welcher Anteil der Fakultäten und Fachbereiche mindestens einen der Aspekte aus den verschiedenen Bereichen als problematisch einschätzt.

1. Probleme in Bezug auf die personellen Kapazitäten (z. B. Überlastung der Hochschullehrer)
2. Probleme in finanzieller Hinsicht (z. B. zu geringe finanzielle Mittel für die Lehre)
3. Probleme in Bezug auf die Lehre (z. B. mangelnde Betreuung der Studierenden durch die Hochschullehrer)
4. Probleme in administrativer Hinsicht (z. B. zu geringe Unterstützung durch die Hochschulleitung)

5. Probleme in Bezug auf die Studienorganisation und Prüfungsmodalitäten (z. B. Differenzen zwischen Lehrinhalten und Prüfungsanforderungen)

Fehlendes Personal und ein Mangel an finanziellen Mitteln stellen in Physik an Universitäten die größten Probleme bei der Sicherung des Studienerfolgs dar. Eine Überlastung der Hochschullehrer und eine zu geringe finanzielle Ausstattung der Forschung werden dabei am häufigsten kritisiert. Jeweils die Hälfte der betreffenden Fakultäten sieht zudem Probleme in Bezug auf die Lehre und in administrativer Hinsicht. Als einzelne Kritikpunkte an der Gestaltung der Lehre bei der Sicherung des Studienerfolgs spielen die Vorrangstellung der Forschung vor der Lehre sowie die geringe Anerkennung der Lehre die größte Rolle. In administrativer Hinsicht wünschen sich die Physik-Fakultäten am stärksten mehr Daten über den Studienverlauf, die für eine effektive Gestaltung des Qualitätsmanagements genutzt werden können. Nur ein Drittel der betreffenden Einrichtungen sieht Schwierigkeiten in Bezug auf die Studienorganisation und die Prüfungsmodalitäten (Abb. 7.90).

Abb. 7.90
Problemgruppen bei der Sicherung des Studienerfolgs nach Studienbereichen
 Angaben in Prozent

	Universität			Hochschule für angewandte Wissenschaften	
	Physik ¹	Germanistik	Betriebswirtschaftslehre	Informatik	Betriebswirtschaftslehre
Probleme in Bezug auf die personellen Kapazitäten	76	(100)	(80)	75	54
Probleme in finanzieller Hinsicht	74	(67)	(80)	63	69
Probleme in Bezug auf die Lehre	50	(67)	(20)	25	15
Probleme in administrativer Hinsicht	50	(33)	(80)	63	8
Probleme in Bezug auf die Studienorganisation und die Prüfungsmodalitäten	30	(100)	(0)	25	8

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahlen nur Tendenzaussagen

1) Aufgrund geringer Fallzahlen in Baden-Württemberg werden für Physik an Universitäten die Daten der bundesweiten Untersuchung ausgewiesen.

Universitäre Fakultäten der Germanistik sehen die meisten Probleme in der personellen Ausstattung der Lehre. Die überwiegende Mehrheit der Einrichtungen beklagt fehlendes Lehrpersonal und eine Überlastung der Hochschullehrer. In ähnlich hohem Maße wird auch die Gestaltung der Studienorganisation und der Prüfungsmodalitäten bei der Sicherung des Studienerfolgs als problematisch angesehen. Dieser Problembereich ist damit in Germanistik von wesentlich höherer Bedeutung als in den anderen untersuchten Studienbereichen. Mehrheitlich wird in dieser Fachkultur zudem Kritik an dem Umfang der finanziellen Mittel und an der Organisation der Lehre geübt. Von der überwiegenden Mehrheit der **BWL-Fakultäten an Universitäten** werden bei der Qualitätssicherung Schwierigkeiten in personeller, finanzieller und administrativer Hinsicht gesehen. Vor allem im Hinblick auf die administrative Organisation qualitätssichernder Maßnahmen wird eine Vielzahl von Aspekten vergleichsweise häufig von den Einrichtungen kritisiert. Die häufig genannten Kritikpunkte reichen von fehlenden Daten über den Studienverlauf über Uneinigkeit unter den Lehrenden über das Vorgehen und die Ziele der Qualitätssicherung bis hin zu fehlender Unterstützung durch die Hochschulleitung. Eine deutlich geringere Rolle spielen demgegenüber pro-

blematische Aspekte in der Gestaltung der Lehre. Kaum Schwierigkeiten bestehen an den betreffenden Fakultäten zudem im Hinblick auf die Studienorganisation und die Prüfungsmodalitäten.

In **Informatik an Hochschulen für angewandte Wissenschaften** stehen personelle Probleme an erster Stelle, wobei die Fachbereiche vor allem die Überlastung der Lehrenden kritisieren. Wie auch in BWL an Universitäten spielen in Informatik administrative Probleme mehrheitlich eine Rolle. Von ähnlich hoher Bedeutung sind auch finanzielle Schwierigkeiten. Sowohl die Lehre als auch die Studienorganisation werden demgegenüber in deutlich geringerem Maße als problematisch empfunden.

Fachbereiche der BWL an Hochschulen für angewandte Wissenschaften üben am häufigsten Kritik an den für die Qualitätssicherung zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel, gefolgt von der personellen Ausstattung. Die beiden am häufigsten genannten Einzelkritikpunkte stellen dementsprechend die Überlastung der Hochschullehrer sowie fehlende finanzielle Mittel für die Forschung dar. Die weiteren Problembereiche sind in diesem Studienbereich demgegenüber kaum relevant.

8 Tätigkeit nach Studienabbruch

Studienabbrecher treten mit dem Verlassen der Hochschule in eine Phase der beruflichen Neuorientierung ein. Überlegungen, welche beruflichen Alternativen zu einem Studium in Betracht kommen, werden häufig schon während des Studiums angestellt. Nicht selten stehen konkrete Optionen auch bereits fest, bevor die Exmatrikulation tatsächlich erfolgt. Eine Möglichkeit besteht darin, nach Studienabbruch direkt in eine Erwerbstätigkeit überzugehen, zum Beispiel anknüpfend an eine bereits abgeschlossene berufliche Ausbildung vor Aufnahme des Studiums oder durch berufliche Kontakte aus dem abgebrochenen Studium. Eine weitere Option für Studienabbrecher kann der Übergang in eine Qualifizierung im Berufsbildungssystem (schulische oder betriebliche Ausbildung) darstellen. Insbesondere Studienabbrecher ohne berufliche Vorerfahrungen vor Aufnahme ihres Erststudiums können auf diesem Wege den Erwerb eines (ersten) berufsqualifizierenden Abschlusses realisieren. Die Zeit unmittelbar nach Studienabbruch kann zudem aber auch als eine Übergangsphase genutzt werden, in der die Exmatrikulierten zunächst bestimmte berufliche Erfahrungen sammeln (z. B. im Rahmen von Praktika) oder private Belange (Elternzeit/Familiertätigkeiten) im Vordergrund stehen.

Insbesondere die Gewinnung von Studienabbrechern für eine berufliche Ausbildung, hat vor dem Hintergrund einer zunehmenden Zahl von unbesetzten Ausbildungsstellen in der bildungspolitischen Diskussion der vergangenen Jahre vermehrt an Bedeutung gewonnen (BIBB, 2015, bzw. Bundesinstitut für Berufsbildung, 2015 Troltsch et al., 2012). Einer stärkeren Mobilisierung von Studienabbrechern für das System der beruflichen Bildung, wird dabei das Potenzial zugeschrieben, einem möglichen zukünftigen Mangel an beruflich qualifizierten Fachkräften in bestimmten Wirtschaftszweigen entgegenzuwirken. Das Bestreben, die Zielgruppe der Studienabbrecher für das Berufsbildungssystem zu gewinnen, manifestiert sich auf politischer Ebene schließlich auch in der Förderung von speziellen, auf (potentielle) Studienabbrecher ausgerichteten Beratungsangeboten und Initiativen. Hier ist insbesondere auf das 2015 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiierte Förderprogramm „Jobstarter Plus“ zu verweisen, in dessen Rahmen inzwischen vielfältige Projekte entstanden sind. So wurde in Baden-Württemberg beispielsweise das Jobstarter-Projekt „Finish IT 2.0“ gegründet, dessen Ziel die Etablierung eines Netzwerkes zur Vermittlung von Studienabbrechern in eine Berufsausbildung im IT-Bereich ist.

Im folgenden Abschnitt steht auf Basis der Exmatrikuliertenbefragung an den Hochschulen Baden-Württembergs die Frage im Fokus, welchen Tätigkeiten die baden-württembergischen Studienabbrecher ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule nachgehen. Betrachtet wird darüber hinaus, auf welchen Wegen der Übergang in diese Tätigkeit erfolgt, welche Rolle Beratungsinstanzen dabei spielen und schließlich auch wie zufrieden die Exmatrikulierten in Baden-Württemberg mit ihren derzeit ausgeübten Tätigkeiten sind.

Im Zusammenhang mit diesen Fragen der beruflichen Neuorientierung von Studienabbrechern könnte von Bedeutung sein, dass Studienabbrecher in Baden-Württemberg (sofern sie nicht beabsichtigen, das Bundesland zu verlassen) vergleichsweise günstige regionale Arbeitsmarktbedingungen vorfinden. Als Indiz hierfür lässt sich unter anderem die im bundesweiten Vergleich geringe Arbeitslosenquote im Land Baden-Württemberg heranziehen (vgl. BA, 2016a, bzw. Bundesagentur für Arbeit, 2016a). Weiterhin dürfte eine Rolle spielen, dass sich in den vergangenen Jahren auch im Land Baden-Württemberg der Trend einer zunehmenden Zahl von unbesetzten Ausbildungsstellen zeigt (vgl. BA, 2016b, bzw. Bundesagentur für Arbeit, 2016b). Alle diese Entwicklungen werden sich auf das bundeslandspezifische Übergangsverhalten von Studienabbrechern auswirken.

8.1 Derzeitige Tätigkeit

Ein halbes Jahr nach Exmatrikulation haben 44% der Studienabbrecher in Baden-Württemberg eine Berufsausbildung aufgenommen, hierbei entfallen 14% auf schulische und 30% auf betriebliche Berufsausbildungen (Abb. 8.1). Insgesamt knapp jeder dritte Studienabbrecher in Baden-Württemberg (32%) ist hingegen in eine Berufstätigkeit übergegangen: Überwiegend handelt es sich hierbei um unbefristete (14%) sowie befristete Anstellungen (13%). Weitere 4% der Studienabbrecher sind ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule selbständig bzw. freiberuflich tätig, 2% arbeiten als Beamte. Ein relativ geringer Teil der Studienabbrecher befindet sich zum Befragungszeitpunkt in einer Übergangstätigkeit: 5% gehen einem Praktikum nach, 2% geben als derzeitige Tätigkeit eine Familientätigkeit bzw. Elternzeit an. Etwa jeder zehnte Studienabbrecher in Baden-Württemberg (11%) ist ein halbes Jahr nach Exmatrikulation noch arbeitslos.

Abb. 8.1
Tätigkeiten ein halbes Jahr nach Exmatrikulation bei Studienabbrechern und Absolventen
Angaben in Prozent

Tätigkeit	Abbrecher	Absolventen
bin Student/in	-	33
promoviere	-	3
Berufsausbildung insg.	44	2
schulische Berufsausbildung	14	1
betriebliche Berufsausbildung	30	2
Berufstätigkeit insg.	32	37
selbständig, freiberuflich	4	2
befristet angestellt	13	15
unbefristet angestellt	14	15
Beamte/r	2	5
eine weitere an das Examen anschließende Ausbildung	0	10
arbeitslos	11	6
Familientätigkeit/Elternzeit	2	1
Praktikum	5	5
etwas anderes	6	2

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Auf Basis der bundesweiten Exmatrikuliertenstudie (Heublein et al., 2016) lässt sich des Weiteren zeigen, dass im Vergleich zur zuletzt durchgeführten Befragung der Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08 der Anteil Studienabbrecher, die nach Verlassen der Hochschule eine Berufsausbildung aufgenommen haben, deutlich angestiegen ist (von 22% auf 43%). Eine Berufstätigkeit wird hingegen seltener aufgenommen, als dies noch bei den Exmatrikulierten des Jahres 2008 zu beobachten war (30% gegenüber 42%). Zwar liegen für das Land Baden-Württemberg keine Vergleichszahlen für einen entsprechenden Zeitvergleich vor. Es ist aber anzunehmen, dass sich dieser bundesweite Trend in ähnlicher Form auch in Baden-Württemberg vollzogen hat, die Aufnahme einer Berufsausbildung unter Studienabbrechern also deutlich an Relevanz gewonnen hat.

Der gestiegenen Bedeutung der Berufsausbildung für Studienabbrecher können verschiedene Ursachen zugrunde liegen. Eine plausible Erklärung könnte hierbei in strukturellen Veränderungen in der Studierendenschaft bzw. der Mobilisierung neuer Gruppen von Studienberechtigten für ein Hochschulstudium liegen, induziert unter anderem durch Entwicklungen wie eine generell zunehmende Studierneigung unter Studienberechtigten (vgl. Schneider & Franke, 2014)

sowie die Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierendengruppen. Denkbar ist, dass im Zuge dieser Entwicklungen in höherem Umfang Studienberechtigte, die grundsätzlich schon vor Studienbeginn eine vergleichsweise hohe Neigung zu einer Berufsausbildung aufweisen, sich zunächst (zugunsten eines Studiums) gegen diesen Bildungsweg entscheiden, im Falle eines Studienabbruchs jedoch, die ursprünglich geplante Berufsausbildung aufnehmen. Ebenso kann schließlich die Tatsache, dass der Studienabbruch inzwischen zu einem deutlich früheren Zeitpunkt erfolgt (siehe Kapitel 3) und Studienabbrecher demnach im Durchschnitt jünger sind als dies noch 2008 der Fall war, aus Sicht der Exmatrikulierten die Aufnahme einer mehrjährigen Berufsausbildung begünstigen. Auch die in den vergangenen Jahren zunehmende Zahl an Beratungs- und Unterstützungsangeboten (z. B. im Rahmen von Jobstarter-geförderten Projekten) kann die Berufsausbildungsneigung von Studienabbrechern schließlich positiv beeinflusst haben.

Die ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule von baden-württembergischen Studienabbrechern ausgeübten Tätigkeiten unterscheiden sich deutlich von denen der Absolventen. Dies liegt vor allem daran, dass mehr als ein Drittel der Absolventen ein weiteres Studium, in der Regel ein Masterstudium oder eine Promotion, aufgenommen hat (33% bzw. 3%). Jeder zehnte Absolvent (10%) befindet sich zudem in einer weiteren an das Examen anschließenden Ausbildung. Überwiegend handelt es sich hierbei um Referendariate, die sich an ein abgeschlossenes Staatsexamen anschließen. Die Aufnahme einer Berufsausbildung nach erfolgreichem Abschluss des Erststudiums spielt erwartungsgemäß unter Absolventen – anders als bei Studienabbrechern – kaum eine Rolle, insgesamt 2% geben dies an. Allerdings dürfte schon dieser geringe Anteil überraschend sein, handelt es sich doch um eine Berufsausbildung nach einem Studienabschluss. Mit 37% sind Absolventen ein halbes Jahr nach ihrer Exmatrikulation zudem bereits etwas häufiger in eine Erwerbstätigkeit übergegangen als Studienabbrecher (32%): Jeweils 15% gehen einer unbefristeten bzw. befristeten Tätigkeit nach, 5% haben eine Tätigkeit als Beamter aufgenommen und 2% sind selbständig bzw. freiberuflich tätig. Übergangstätigkeiten wie Praktika (5%) oder eine Familientätigkeit/Elternzeit (1%) sind bei Absolventen ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule ähnlich häufig zu beobachten wie unter Studienabbrechern (5% bzw. 2%). Seltener als Studienabbrecher sind Absolventen ein halbes Jahr nach Exmatrikulation hingegen arbeitslos (6% gegenüber 11%).

Welche Tätigkeiten baden-württembergische Exmatrikulierte ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule ausüben, unterscheidet sich auch nach Abschlussart des vorzeitig beendeten Studiums. Zwar nehmen Studienabbrecher, unabhängig davon, ob Sie ein Bachelor- oder Staatsexamensstudium abgebrochen haben, insgesamt ähnlich häufig eine Berufsausbildung auf (45% bzw. 44%, Abb. 8.2), mit Blick auf die Art der begonnenen Berufsausbildung zeigen sich jedoch Unterschiede: So nehmen Abbrecher eines Bachelorstudiengangs etwas häufiger eine betriebliche Berufsausbildung auf (32% gegenüber 26%). Für eine schulische Berufsausbildung haben sich hingegen Studienabbrecher, die zuvor einen Studiengang mit Abschlussziel Staatsexamen studiert haben, etwas häufiger entschieden (18% gegenüber 13%). Studienabbrecher aus Staatsexamensstudiengängen sind ein halbes Jahr nach Exmatrikulation zudem überdurchschnittlich häufig in eine Berufstätigkeit übergegangen (38% gegenüber 29%). Unter anderem wird dabei häufiger eine Tätigkeit als Beamter aufgenommen als dies unter Studienabbrechern aus Bachelorstudiengängen zu beobachten ist (6% gegenüber 1%). Exmatrikulierte, die ein Bachelorstudium abgebrochen haben, sind hingegen sowohl etwas häufiger arbeitslos (12% gegenüber 8% im Staatsexamen) als auch in einem Praktikum tätig (6% gegenüber 2%).

Abb. 8.2
Tätigkeiten ein halbes Jahr nach Exmatrikulation bei Studienabbrechern und Absolventen nach angestrebtem Abschluss
 Angaben in Prozent

Tätigkeit	Bachelor		Staatsexamen	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
bin Student/in	-	54	-	2
promoviere	-	0	-	5
Berufsausbildung insg.	45	4	44	0
schulische Berufsausbildung	13	1	18	0
betriebliche Berufsausbildung	32	3	26	0
Berufstätigkeit insg.	29	26	38	52
selbständig, freiberuflich	4	1	4	2
befristet angestellt	12	8	14	28
unbefristet angestellt	13	17	14	7
Beamte/r	1	0	6	15
eine weitere an das Examen anschließende Ausbildung	1	1	0	33
arbeitslos	12	6	8	2
Familientätigkeit/Elternzeit	2	1	2	3
Praktikum	6	6	2	3
etwas anderes	6	2	6	1

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Wie bereits gezeigt, geht ein Drittel der Absolventen von baden-württembergischen Hochschulen nach Beendigung des Erststudiums in ein weiteres Studium über. Dies trifft erwartungsgemäß vor allem auf Bachelorabsolventen zu: 54% der Bachelorabsolventen haben ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule bereits ein erneutes Studium (in der Regel ein Masterstudium) aufgenommen, Absolventen eines Staatsexamens tun dies hingegen nur selten (2%). 5% der Absolventen aus Staatsexamensstudiengängen gehen zudem in eine Promotion über. Für Bachelorabsolventen spielt diese Option keine Rolle, da ihnen dafür die formale Berechtigung fehlt. Ebenfalls ausschließlich für Absolventen im Staatsexamen relevant ist der Übergang in ein Referendariat: Jeder Dritte (33%) befindet sich ein halbes Jahr nach Exmatrikulation in einer weiteren an das Examen anschließenden Ausbildung. Eine Berufstätigkeit haben Absolventen im Staatsexamen deutlich häufiger aufgenommen als Bachelorabsolventen (52% gegenüber 26%). Dies betrifft vor allem befristete Anstellungen (28% gegenüber 8%). Zudem arbeiten 15% als Beamter, eine Tätigkeit die unter Bachelorabsolventen keine nennenswerte Rolle spielt. Absolventen eines Bachelorstudiums sind hingegen häufiger in eine unbefristete Anstellung übergegangen als ihre ehemaligen Kommilitonen, die ihr Studium mit einem Staatsexamen abgeschlossen haben (17% gegenüber 7%). Allerdings fällt auch der Anteil arbeitsloser Absolventen ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule unter Bachelorabsolventen um vier Prozentpunkte höher aus als bei Absolventen eines Staatsexamens (6% gegenüber 2%).

Welcher Tätigkeit die Studienabbrecher in Baden-Württemberg ein halbes Jahr nach ihrer Exmatrikulation nachgehen, unterscheidet sich auch nach der Art der besuchten Hochschule. So nehmen Studienabbrecher, die zuvor an einer Universität immatrikuliert waren, häufiger eine Berufsausbildung auf als Studienabbrecher von Hochschulen für angewandte Wissenschaften (47% gegenüber 38%, Abb. 8.3). Dies gilt insbesondere für schulische Ausbildungen (Universität: 17%,

Hochschule für angewandte Wissenschaften: 8%), während eine betriebliche Ausbildung von beiden Gruppen ähnlich häufig begonnen wurde (jeweils 30%). Der Anteil der Studienabbrecher, die eine Erwerbstätigkeit aufnehmen, ist unter ehemaligen Studierenden an Hochschulen für angewandte Wissenschaften hingegen etwas höher als an Universitäten (34% gegenüber 31%). Dass baden-württembergische Studienabbrecher an Hochschulen für angewandte Wissenschaften häufiger in eine Berufstätigkeit (und seltener in eine Berufsausbildung) übergehen, dürfte vor allem damit zusammenhängen, dass ein vergleichsweise großer Anteil von ihnen bereits vor Studienaufnahme eine Berufsausbildung abgeschlossen hat (34% gegenüber 11% bei Studienabbrechern an Universitäten, s. Kap. 4). Auffällig ist schließlich auch, dass Abbrecher eines Studiums an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften ein halbes Jahr nach Exmatrikulation deutlich häufiger arbeitslos sind als Studienabbrecher aus universitären Studiengängen (16% gegenüber 8%).

Abb. 8.3

Tätigkeiten ein halbes Jahr nach Exmatrikulation bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart
Angaben in Prozent

Tätigkeit	Universität		Hochschule für angewandte Wissenschaften	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
bin Student/in	-	30	-	46
promoviere	-	4	-	0
Berufsausbildung insg.	47	3	38	2
schulische Berufsausbildung	17	1	8	1
betriebliche Berufsausbildung	30	2	30	1
Berufstätigkeit insg.	31	37	34	38
selbständig, freiberuflich	5	2	3	1
befristet angestellt	12	17	14	10
unbefristet angestellt	12	13	16	26
Beamte/r	2	6	0	1
eine weitere an das Examen anschließende Ausbildung	0	12	1	3
arbeitslos	8	6	16	8
Familientätigkeit/Elternzeit	2	1	1	2
Praktikum	4	5	5	3
etwas anderes	6	2	5	1

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Hochschulartspezifische Unterschiede in den ausgeübten Tätigkeiten zeigen sich ebenfalls bei Absolventen. Die Aufnahme eines weiteren Studiums lässt sich in Baden-Württemberg überdurchschnittlich häufig bei Absolventen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften beobachten (46% gegenüber 30% an Universitäten). Dieser etwas überraschende Befund erklärt sich durch die hochschulartspezifische Zusammensetzung nach Abschlussarten: Während an Hochschulen für angewandte Wissenschaften fast ausschließlich Bachelorabsolventen zu finden sind, die häufig in ein Masterstudium übergehen (Abb. 8.2), studierten an Universitäten zusätzlich noch Absolventen anderer Abschlüsse (insbesondere des Staatsexamens), die wiederum eine deutlich geringere Übergangsquote in ein weiteres Studium aufweisen. Bezogen nur auf Absolventen eines Bachelorstudiums fällt der Anteil derjenigen, die ein weiteres Studium aufnehmen, an Universitäten höher aus als an Hochschulen für angewandte Wissenschaften (58% gegenüber 46%).

Des Weiteren haben 37% der Universitätsabsolventen und 38% der Absolventen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften ein halbes Jahr nach ihrer Exmatrikulation eine Berufstätigkeit aufgenommen. Deutliche Unterschiede zeigen sich hierbei allerdings hinsichtlich der Art des Beschäftigungsverhältnisses: Während Absolventen, die ein Studium an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften abgeschlossen haben, wesentlich häufiger in eine unbefristete Beschäftigung übergegangen sind (26% gegenüber 13%), haben Universitätsabsolventen etwas häufiger eine befristete Beschäftigung aufgenommen (17% gegenüber 10% an Hochschulen für angewandte Wissenschaften) oder sind in einem Beamtenverhältnis angestellt (6% gegenüber 1%). Hinzu kommt, dass 12% der Universitätsabsolventen eine weitere an das Examen anschließende Ausbildung absolvieren (in der Regel ein Referendariat). Der Anteil der baden-württembergischen Absolventen, der ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule arbeitslos ist, unterscheidet sich – anders als bei Studienabbrechern – nicht wesentlich nach Hochschulart.

In welche Tätigkeiten Studienabbrecher in Baden-Württemberg nach Exmatrikulation übergehen, unterscheidet sich des Weiteren auch nach der Fächergruppe des abgebrochenen Studiengangs. So wird eine Berufsausbildung am häufigsten von Studienabbrechern aus der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften aufgenommen, auf gut jeden Zweiten (53%) trifft dies zu (Abb. 8.4). In der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften liegt dieser Anteil hingegen deutlich geringer (40%). Fächerspezifische Besonderheiten zeigen sich auch mit Blick auf die Art der aufgenommenen Berufsausbildung. Eine betriebliche Berufsausbildung wird besonders häufig von Studienabbrechern aus den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (36%) sowie der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften (33%) aufgenommen. Der Übergang in eine schulische Ausbildung ist vergleichsweise oft unter Studienabbrechern aus Mathematik und Naturwissenschaften (20%) sowie Sprach- und Kulturwissenschaften (17%) zu beobachten, nur selten nehmen hingegen Studienabbrecher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften eine schulische Ausbildung auf (6%). Die berichteten Differenzen in der Neigung, eine Berufsausbildung aufzunehmen,

Abb. 8.4
Tätigkeiten von Studienabbrechern ein halbes Jahr nach Exmatrikulation nach Fächergruppen
Angaben in Prozent

Tätigkeit	Fächergruppen			
	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
Berufsausbildung insg.	42	42	53	40
schulische Berufsausbildung	17	6	20	11
betriebliche Berufsausbildung	25	36	33	29
Berufstätigkeit insg.	36	30	23	35
selbständig, freiberuflich	5	3	2	7
befristet angestellt	12	13	10	13
unbefristet angestellt	16	14	11	14
Beamte/r	3	1	1	1
eine weitere an das Examen anschließende Ausbildung	0	1	0	1
arbeitslos	8	13	12	13
Familientätigkeit/Elternzeit	3	3	2	1
Praktikum	7	5	3	5
etwas anderes	4	6	7	6

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

dürften insbesondere mit unterschiedlichen beruflichen Vorerfahrungen der Studienabbrecher der verschiedenen Fachrichtungen zusammenhängen. So haben die Studienabbrecher der Ingenieurwissenschaften überdurchschnittlich häufig vor Studienbeginn eine Berufsausbildung abgeschlossen, während dieser Anteil in den Fächergruppen Mathematik und Naturwissenschaften sowie Sprach- und Kulturwissenschaften vergleichsweise gering ausfällt.

Der Anteil berufstätiger Studienabbrecher variiert in Baden-Württemberg zwischen 36% in den Sprach- und Kulturwissenschaften und 23% in der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften. Studienabbrecher der Sprach- und Kulturwissenschaften sind dabei ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule vergleichsweise häufig in unbefristete Anstellungen übergegangen (16%), der Anteil befristet angestellter Studienabbrecher beträgt je nach Fächergruppe zwischen 13% (Wirtschafts- und Sozialwissenschaften) und 10% (Mathematik und Naturwissenschaften). Studienabbrecher eines ingenieurwissenschaftlichen Studiengangs sind mit 7% überdurchschnittlich häufig selbständig bzw. freiberuflich tätig. Der Anteil arbeitsloser Studienabbrecher fällt mit jeweils 13% in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie den Ingenieurwissenschaften am höchsten aus, unter Studienabbrechern aus sprach- und kulturwissenschaftlichen Fächern liegt er fünf Prozentpunkte niedriger (8%). Ein Praktikum haben Studienabbrecher in den Sprach- und Kulturwissenschaften am häufigsten aufgenommen (7%), während dies in der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften nur 3% angeben.

Die verschiedenen, anhand der ausschlaggebenden Ursachen des Studienabbruchs identifizierbaren Motivationstypen (siehe Kap. 3) unterscheiden sich in Baden-Württemberg ebenfalls im

Abb. 8.5
Tätigkeiten von Studienabbrechern ein halbes Jahr nach Exmatrikulation nach entscheidendem Abbruchgrund
Angaben in Prozent

Tätigkeit	entscheidender Abbruchgrund			
	Leistungsprobleme	praktische Tätigkeit	mangelnde Studienmotivation	persönliche Gründe
Berufsausbildung insg.	47	(65)	50	(36)
schulische Berufsausbildung	18	(19)	15	(8)
betriebliche Berufsausbildung	29	(46)	35	(29)
Berufstätigkeit insg.	29	(24)	20	(25)
selbständig, freiberuflich	4	(1)	1	(8)
befristet angestellt	11	(12)	10	(12)
unbefristet angestellt	13	(10)	10	(5)
Beamte/r	0	(1)	0	(0)
eine weitere an das Examen anschließende Ausbildung	0	(1)	0	(1)
arbeitslos	13	(4)	10	(23)
Familientätigkeit/Elternzeit	0	(0)	1	(2)
Praktikum	5	(1)	9	(3)
etwas anderes	5	(4)	10	(9)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Hinblick auf die ein halbes Jahr nach Studienabbruch ausgeübte Tätigkeit.¹ Insbesondere Studienabbrecher, für die der Wunsch nach einer praktischen Tätigkeit der ausschlaggebende Abbruchgrund war, gehen nach ihrer Exmatrikulation häufig in eine Berufsausbildung über (insgesamt 65%), knapp jeder Vierte (24%) ist berufstätig (Abb. 8.5). Mit 4% ist zudem der Anteil arbeitsloser Studienabbrecher in dieser Gruppe vergleichsweise gering.²

Von denjenigen Studienabbrechern, für die ihre mangelnde Studienmotivation ausschlaggebend für das vorzeitige Verlassen der Hochschule war, geht mit 50% ebenfalls ein überdurchschnittlich großer Teil in eine Berufsausbildung über, nur jeder Fünfte (20%) hat eine Berufstätigkeit aufgenommen. Vergleichsweise häufig befinden sich Studienabbrecher aus mangelnder Studienmotivation ein halbes Jahr nach Exmatrikulation in einem Praktikum (9%), möglicherweise also noch in einer anhaltenden Phase der beruflichen Neuorientierung.

Erfolgte der Studienabbruch vorrangig aufgrund von Leistungsproblemen, hat knapp die Hälfte der Studienabbrecher in Baden-Württemberg (47%) ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule eine Berufsausbildung begonnen. Mit 29% sind diese Studienabbrecher etwas häufiger als die zuvor berichteten Motivationstypen berufstätig, jedoch zeigt sich auch ein überdurchschnittlich hoher Anteil, der ein halbes Jahr nach Exmatrikulation arbeitslos ist (13%).

Von den baden-württembergischen Studienabbrechern, die ihr Studium vorwiegend aus persönlichen Gründen, zu denen familiäre Aufgaben wie Kinderbetreuung und Krankheit zählen, vorzeitig beendet haben, ist nur gut jeder Dritte (36%) ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule in eine Berufsausbildung übergegangen, während ein Viertel (25%) einer Berufstätigkeit nachgeht. Auffällig hoch ist unter Studienabbrechern aus persönlichen Gründen hingegen der Anteil derjenigen, die ein halbes Jahr nach Exmatrikulation arbeitslos sind (23%).

Für die Frage, welcher Tätigkeit Studienabbrecher ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule nachgehen, sind schließlich auch berufliche Vorerfahrungen von besonderer Bedeutung. Dies gilt insbesondere für eine vor Studienbeginn abgeschlossene Berufsausbildung. Sechs von Zehn Studienabbrechern in Baden-Württemberg (60%), die bereits vor Aufnahme ihres Erststudiums eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, gehen ein halbes Jahr nach Exmatrikulation einer Berufstätigkeit nach, allerdings haben auch 14% erneut eine Berufsausbildung aufgenommen (Abb. 8.6). Sie sind also mit ihrer schon abgeschlossenen Ausbildung nicht mehr zufrieden und streben nach anderen beruflichen Tätigkeitsfeldern. Berufstätige Studienabbrecher mit formaler beruflicher Qualifikation befinden sich zudem vergleichsweise häufig in einer unbefristeten Beschäftigung (31%). Vielfach handelt es sich hier vermutlich um Studienabbrecher, die eine Beschäftigung in ihrem erlernten Beruf aufnehmen. Die Tätigkeiten, denen baden-württembergische Studienabbrecher ohne abgeschlossene Berufsausbildung nachgehen, unterscheiden sich davon deutlich: Rund jeder Zweite (51%) hat eine Berufsausbildung begonnen, während nur ein Viertel (25%) einer Berufstätigkeit nachgeht. Bei berufstätigen Studienabbrechern ohne abgeschlossene Berufsausbildung sind zudem ähnlich häufig befristete und unbefristete Beschäftigungsverhältnisse zu finden (10% bzw. 9%). Der Anteil arbeitsloser Studienabbrecher fällt bei Vorliegen einer abgeschlossenen Berufsausbildung geringfügig höher aus als bei Studienabbrechern ohne abgeschlossene Ausbildung (13% gegenüber 10%).

¹ Die in diesem Kapitel vorgenommenen Auswertungen nach den ausschlaggebenden Ursachen des Studienabbruchs können aus Fallzahlgründen nur für ausgewählte Motivationstypen erfolgen.

² Aufgrund der geringen Fallzahlen lassen sich die Befunde für die Abbruchursachen „praktische Tätigkeit“ sowie „persönliche Gründe“ nur als Tendenzaussagen interpretieren. Die hier für das Land Baden-Württemberg berichteten Ergebnisse bestätigen sich in ihrer Tendenz jedoch ebenso auf Bundesebene (Heublein et. al. 2016).

Abb. 8.6
Tätigkeiten von Studienabbrechern ein halbes Jahr nach Exmatrikulation nach vor Studienbeginn abgeschlossener Berufsausbildung
 Angaben in Prozent

Tätigkeit	berufliche Vorerfahrungen	
	abgeschlossene Berufsausbildung	keine abgeschlossene Berufsausbildung
Berufsausbildung insg.	14	51
schulische Berufsausbildung	6	16
betriebliche Berufsausbildung	8	35
Berufstätigkeit insg.	60	25
selbständig, freiberuflich	4	4
befristet angestellt	23	10
unbefristet angestellt	31	9
Beamte/r	1	1
eine weitere an das Examen anschließende Ausbildung	0	0
arbeitslos	13	10
Familiertätigkeit/Elternzeit	4	1
Praktikum	3	5
etwas anderes	6	7

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

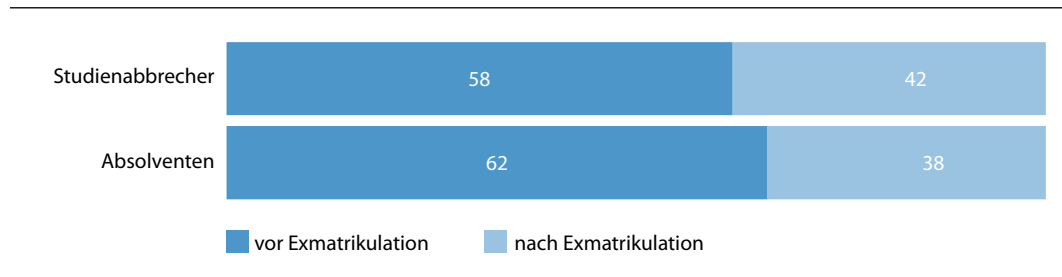
Zeitpunkt der Entscheidung für die derzeitige Tätigkeit

Ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule hat, wie der vorangegangene Abschnitt zeigt, der überwiegende Teil der baden-württembergischen Exmatrikulierten bereits entweder eine Berufsausbildung aufgenommen oder ist berufstätig. Vor dem Hintergrund des diesem Bericht zugrunde liegenden prozesshaften Verständnisses von Studienabbruch (siehe Kap. 2) stellt sich die Frage, zu welchem Zeitpunkt sich diese Gruppe der Studienabbrecher für ihre nach Exmatrikulation ausgeübte Tätigkeit entschieden hat: Stand bereits vor Verlassen der Hochschule eine berufliche Alternative fest oder fiel die Entscheidung für die derzeitige Tätigkeit erst nach erfolgter Exmatrikulation? Mit insgesamt 58% hatte sich die Mehrzahl der Studienabbrecher in Baden-Württemberg schon vor ihrer Exmatrikulation für die Tätigkeit entschieden, der sie ein halbes Jahr nach Studienabbruch nachgehen (Abb. 8.7). 42% haben die Entscheidung für ihre derzeitige Tätigkeit erst nach erfolgter Exmatrikulation getroffen. In Bezug auf den Entscheidungszeitpunkt unterscheiden sich Studienabbrecher nur geringfügig von Absolventen. Auch für 62% der Absolventen stand vor Exmatrikulation fest, welche Tätigkeit sie nach Verlassen der Hochschule aufnehmen, 38% entschieden sich erst, nachdem sie exmatrikuliert waren.

Der Zeitpunkt dieser Entscheidung differiert nach Art der ausgeübten Tätigkeit. Baden-württembergische Studienabbrecher, die sich ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule in einer Berufsausbildung befinden, haben sich besonders häufig bereits vor Exmatrikulation für diese Tätigkeit entschieden (62%, Abb. 8.8), insbesondere gilt dies, wenn eine betriebliche Berufsausbildung aufgenommen wurde (65%). Vor dem Hintergrund, dass Berufsausbildungen nur zu bestimmten Terminen im Jahr begonnen werden können und entsprechende Bewerbungs- und Auswahlverfahren eine gewisse Vorlaufzeit beanspruchen können, erscheint eine solche frühzeitige Entscheidung auch leicht nachvollziehbar.

Abb. 8.7**Zeitpunkt der Entscheidung für die Tätigkeit ein halbes Jahr nach Exmatrikulation**

Bezugsgruppe: Exmatrikulierte, die ein halbes Jahr nach Exmatrikulation eine Berufsausbildung oder Berufstätigkeit ausüben, Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Von den berufstätigen Studienabbrechern hat sich jeweils etwa die Hälfte vor (53%) bzw. nach (47%) Exmatrikulation für die derzeitige Tätigkeit entschieden. Deutliche Unterschiede zeigen sich hierbei jedoch nach Art der Berufstätigkeit: Während sich Studienabbrecher, die eine unbefristete Beschäftigung aufgenommen haben, häufiger vor Exmatrikulation für ihre aktuelle Tätigkeit entschieden haben (60%), entschied sich die Mehrheit der befristet Beschäftigten (64%) erst vergleichsweise kurzfristig, also nach erfolgter Exmatrikulation dafür.

Auch zeigt sich anhand der verschiedenen Motivationstypen des Studienabbruchs, dass der Zeitpunkt der Entscheidung in Abhängigkeit von der entscheidenden Abbruchursache unterschiedlich ausfällt. Insbesondere Studienabbrecher, die ihr Studium aufgrund des Wunsches nach praktischer Tätigkeit vorzeitig beenden, treffen die Entscheidung für die nach Verlassen der Hochschule ausgeübte Tätigkeit frühzeitig. Ein überdurchschnittlicher Anteil der Studienabbrecher mit diesem Abbruchmotiv entschied sich bereits vor der Exmatrikulation (70%). Erfolgte der Studienabbruch überwiegend aus Leistungsgründen oder persönlichen Gründen, entscheiden sich hingegen 49% bzw. 57% erst nach ihrer Exmatrikulation für die nachfolgende Tätigkeit.³

Abb. 8.8**Zeitpunkt der Entscheidung für die Tätigkeit ein halbes Jahr nach Studienabbruch nach Art der Tätigkeit**

Bezugsgruppe: Studienabbrecher, die ein halbes Jahr nach Exmatrikulation eine Berufsausbildung oder Berufstätigkeit ausüben, Angaben in Prozent

Tätigkeit	Zeitpunkt der Entscheidung	
	vor Exmatrikulation	nach Exmatrikulation
Insgesamt	58	42
Berufsausbildung insg.	62	38
schulische Berufsausbildung	(56)	(44)
betriebliche Berufsausbildung	65	35
Berufstätigkeit insg.	53	47
befristet angestellt	(36)	(64)
unbefristet angestellt	(60)	(40)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

3 Die hier berichteten landesspezifischen Befunde nach Art der Tätigkeit sowie für die Motivationstypen des Studienabbruchs dürfen aufgrund geringer Fallzahlen in Baden-Württemberg nur als Tendenzaussagen interpretiert werden. In den bundesweiten Ergebnissen der DZHW-Studienabbruchuntersuchung bestätigen sich jedoch die hier berichteten Tendenzen (Heublein et al. 2016).

Insgesamt sprechen die Befunde dafür, dass ein wesentlicher Teil der Studienabbrecher in Baden-Württemberg den Studienabbruch erst zu einem Zeitpunkt vollzogen hat, als die Entscheidung für eine berufliche Alternative nach der Exmatrikulation bereits feststand, also z. B. die Zusage für einen Ausbildungsplatz oder ein Beschäftigungsverhältnis vorlag. Insbesondere gilt dies für Studienabbrecher, die eine betriebliche Ausbildung oder eine unbefristete Beschäftigung aufgenommen haben.

8.2 Weg zur derzeitigen Tätigkeit

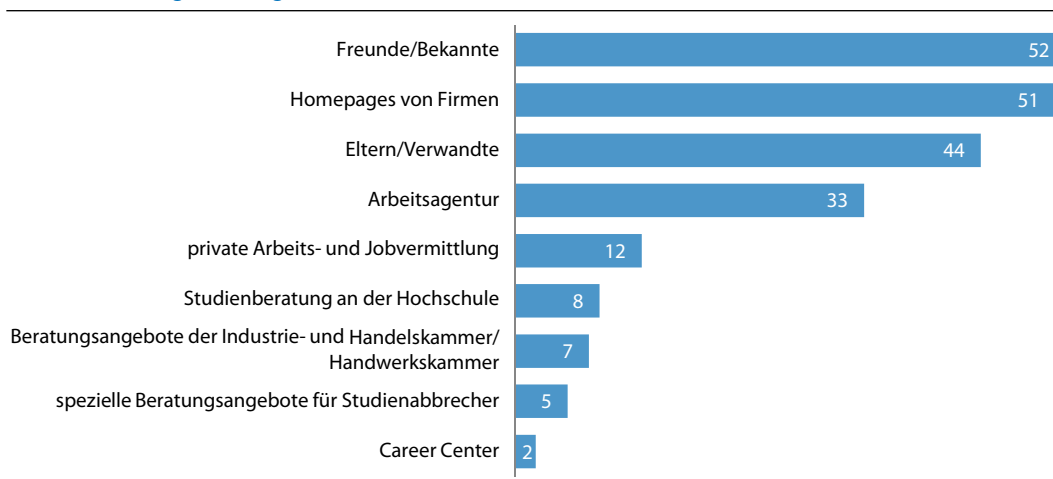
Im folgenden Abschnitt wird betrachtet, auf welchen Wegen Studienabbrecher in Baden-Württemberg zu ihrer nach Exmatrikulation ausgeübten Tätigkeit gelangt sind und welche Informationsquellen hierbei eine Rolle gespielt haben. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Frage, welche Beratungsinstanzen und -formen bei der beruflichen Neuorientierung von Studienabbrechern eine Rolle spielen. Hierbei können grundsätzlich verschiedene Informations- und Beratungsangebote unterstützend zu Rate gezogen werden. Neben institutionalisierten Angeboten an den Hochschulen (Zentrale Studienberatung, Career Services) oder den Agenturen für Arbeit existiert eine Vielzahl von speziell auf Studienzweifer und Studienabbrecher ausgerichteten Angeboten, beispielsweise von Industrie- und Handelskammern.

Im Rahmen der Entscheidungsfindung für die derzeitige Tätigkeit hat gut jeder zweite Studienabbrecher in Baden-Württemberg (52%) Gespräche mit Freunden und Bekannten geführt, ebenso häufig stellen aber auch Homepages von Firmen eine Informationsquelle dar (51%, Abb. 8.9). Die am dritthäufigsten genutzte Informationsquelle sind Gespräche mit Eltern und Verwandten (44%), gefolgt von der Arbeitsagentur, deren Beratungs- und Vermittlungstätigkeit jeder dritte Studienabbrecher zu Informationszwecken in Anspruch genommen hat (33%). Deutlich seltener bei der Entscheidungsfindung wurden private Arbeits- und Jobvermittlungen (12%), die Studienberatung an der Hochschule (8%) oder Beratungsangebote der Industrie- und Handelskammern bzw. der Handwerkskammern als Informationsquelle zu Rate gezogen (7%). Eine eher untergeordnete Rolle als Informationsquelle spielen spezielle Beratungsangebote für Studienabbrecher

Abb. 8.9

Genutzte Informationsquellen bei der Entscheidung für die Tätigkeit ein halbes Jahr nach Studienabbruch

Bezugsgruppe: Studienabbrecher, die ein halbes Jahr nach Exmatrikulation berufstätig oder in einer Berufsausbildung sind, Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

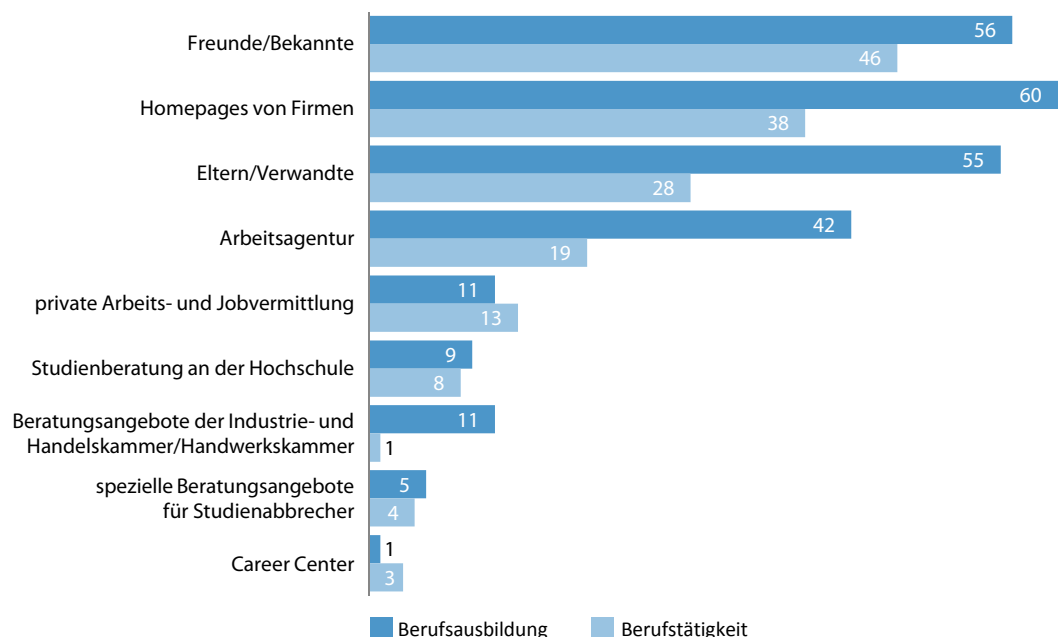
oder die Career Center der Hochschulen, die von nur 5% bzw. 2% der baden-württembergischen Studienabbrecher für die Entscheidungsfindung genutzt wurden.

Je nachdem, ob Studienabbrecher von baden-württembergischen Hochschulen ein halbes Jahr nach Exmatrikulation eine Berufsausbildung aufgenommen haben oder berufstätig sind, zeigen sich Unterschiede in den genutzten Informationsquellen (Abb. 8.10). Grundsätzlich fällt auf, dass Studienabbrecher, die sich in einer beruflichen Ausbildung befinden, auf viele Informationsquellen häufiger zurückgegriffen haben als die inzwischen berufstätigen Studienabbrecher. Insbesondere Eltern und Verwandte (Studienabbrecher in Ausbildung: 55% gegenüber Studienabbrecher in Berufstätigkeit: 28%), Arbeitsagenturen (42% gegenüber 19%) sowie Homepages von Firmen (60% gegenüber 38%) wurden im Rahmen der Entscheidungsfindung deutlich häufiger genutzt, wenn im Anschluss an das abgebrochene Studium eine Berufsausbildung aufgenommen wurde. Auch Beratungsangebote von Industrie- und Handelskammern bzw. Handwerkskammern wurden zum überwiegenden Teil von Studienabbrechern in Berufsausbildung genutzt (11% gegenüber 1%). Keine nennenswerten Unterschiede nach Art der aufgenommenen Tätigkeit zeigen sich hinsichtlich der Nutzung von privater Arbeits- und Jobvermittlung oder den hochschulnahen Beratungsangeboten (Studienberatung und Career Center).

Abb. 8.10

Genutzte Informationsquellen bei der Entscheidung für die Tätigkeit ein halbes Jahr nach Studienabbruch nach Art der Tätigkeit

Bezugsgruppe: Studienabbrecher, die ein halbes Jahr nach Exmatrikulation berufstätig oder in einer Berufsausbildung sind, Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Über die Nutzung der verschiedenen Informationsquellen hinaus stellt sich zudem die Frage, in welchem Maße baden-württembergische Studienabbrecher die angebotenen bzw. genutzten Informations- und Beratungsangebote im Zuge ihrer Entscheidungsfindung als nützlich wahrgenommen haben. Tendenziell zeigt sich dabei, dass die am häufigsten genutzten Informations- und Beratungsangebote auch hinsichtlich ihrer Nützlichkeit am häufigsten positiv bewertet werden. So hält die Mehrzahl der Studienabbrecher, die Gespräche mit Freunden und Bekannten, Homepages von Firmen oder

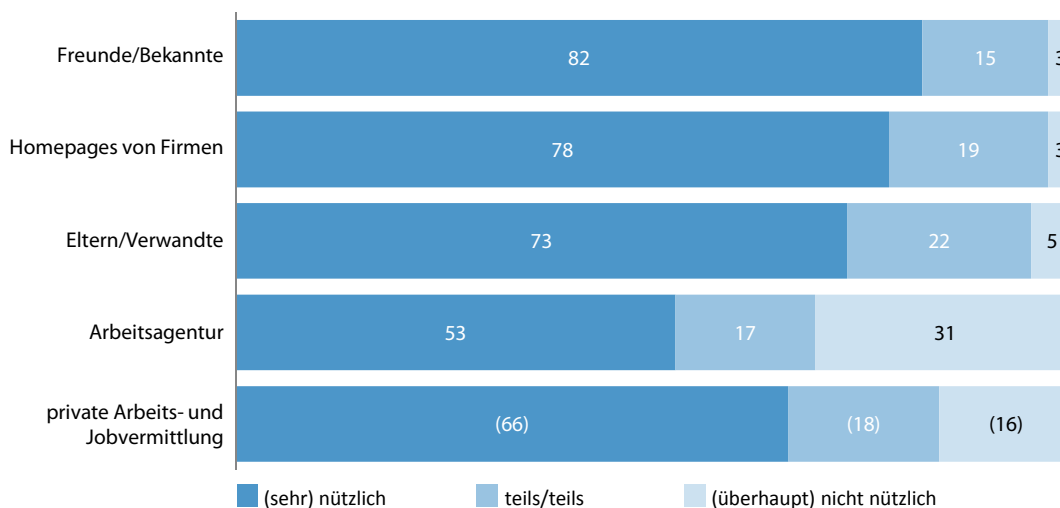
Ratschläge von Eltern und Verwandten als Informationsquelle angibt, die dort erhaltenen Informationen für (sehr) nützlich (82% bzw. 78% bzw. 73%, Abb. 8.11). Nur ein geringer Anteil von drei bis fünf Prozent gibt hingegen an, auf diesen Wegen keine für die Entscheidung nützlichen Informationen erhalten zu haben. Von den Studienabbrechern, die eine private Arbeits- und Jobvermittlung genutzt haben, nehmen rückblickend zwei Drittel (66%) die dort erhaltenen Informationen als nützlich wahr (aufgrund geringer Fallzahlen kann dieser Befund nur als Tendenzaussage interpretiert werden). Etwas heterogener fällt schließlich die Bewertung der Agentur für Arbeit aus: Zwar gibt auch hier mehr als jeder Zweite an, nützliche Informationen erhalten zu haben, auf der anderen Seite beschreibt fast ein Drittel (31%) der Studienabbrecher in Baden-Württemberg diese Informationsquelle als nicht nützlich für die Entscheidung in Bezug auf ihre derzeitige Tätigkeit.

Abb. 8.11

Bewertung genutzter Informationsquellen bei der Entscheidung für die Tätigkeit ein halbes Jahr nach Studienabbruch

Bezugsgruppe: Studienabbrecher, die ein halbes Jahr nach Exmatrikulation berufstätig oder in einer Berufsausbildung sind und ein entsprechendes Angebot genutzt haben.

Angaben auf einer Skala von 1=„sehr nützlich“ bis 5=„überhaupt nicht nützlich“, Pos. 1+2, 3 und 4+5, in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

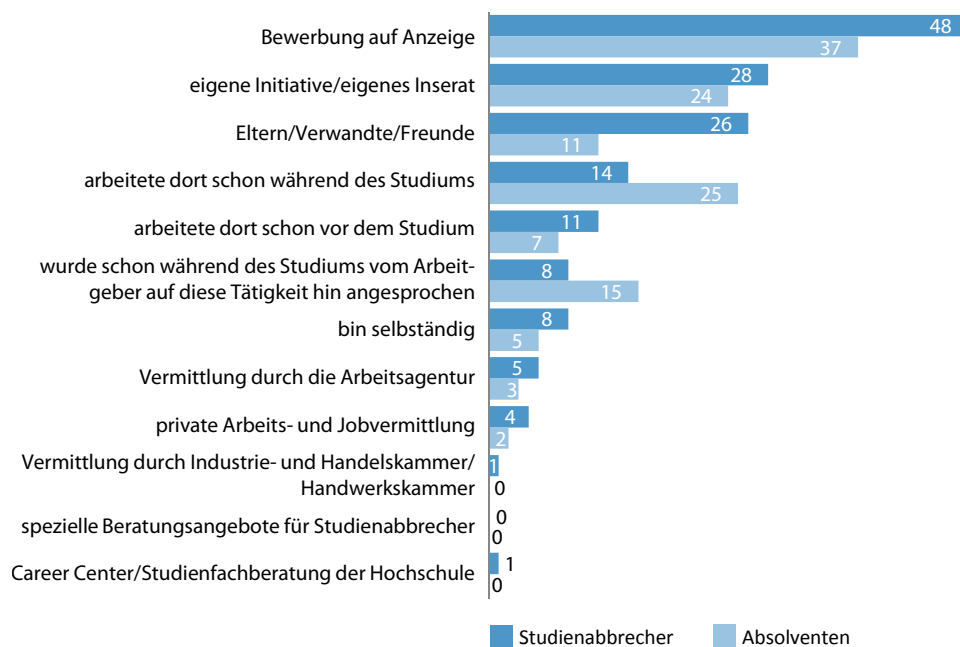
Neben der Art und Weise der Informationsbeschaffung ist schließlich von Interesse, auf welchem konkreten Weg der Übergang in die derzeitige Tätigkeit von Studienabbrechern erfolgte. Knapp jeder zweite Studienabbrecher in Baden-Württemberg hat die ein halbes Jahr nach Exmatrikulation ausgeübte Berufstätigkeit oder Berufsausbildung über eine (Stellen-)Anzeige gefunden (48%, Abb. 8.12). 28% fanden ihre derzeitige Tätigkeit durch eine Initiativbewerbung oder ein eigenes Inserat bzw. Stellengesuch, ein Viertel (26%) war über das nähere soziale Umfeld (Eltern/Verwandte/Freunde) bei der Stellensuche erfolgreich. Ein weiterer Teil der Studienabbrecher nutzte beim Übergang in die derzeitige Tätigkeit dagegen Kontakte aus früheren Erwerbsepisoden: 14% sind nach der Exmatrikulation in eine Tätigkeit übergegangen, die sie schon während des Studiums nachgingen. Gute jeder Zehnte (11%) hat eine Tätigkeit wieder aufgenommen, die bereits vor Aufnahme des abgebrochenen Studiums ausgeübt wurde. Diese Studienabbrecher kehren also in frühere Tätigkeitsbereiche zurück, weil sie beispielsweise bereits über eine vor Stu-

dienbeginn abgeschlossene Berufsausbildung verfügen. 8% erhielten schon während des Studiums das Angebot eines Arbeitgebers für die derzeitige Tätigkeit. Weitere 8% der Studienabbrecher geben an, dass sie selbstständig bzw. freiberuflich tätig sind.⁴ Nur vergleichsweise selten wird die ein halbes Jahr nach Exmatrikulation ausgeübte Tätigkeit durch eine Institution vermittelt: 5% haben ihre derzeitige Tätigkeit durch eine Vermittlung der Arbeitsagentur gefunden, 4% durch eine private Arbeits- und Jobvermittlung. Nur jeweils 1% verweist auf die Vermittlung von Industrie- und Handelskammern sowie auf spezielle Beratungsangebote für Studienabbrecher.

Abb. 8.12

Wege der Stellenfindung (Tätigkeit ein halbes Jahr nach Exmatrikulation) bei Studienabbrechern und Absolventen

Bezugsgruppe: Exmatrikulierte, die berufstätig oder in einer Berufsausbildung sind, Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Die Wege, auf denen baden-württembergische Studienabbrecher zu ihrer nach Exmatrikulation ausgeübten Tätigkeit gelangen, unterscheiden sich mitunter deutlich von den entsprechenden Wegen der Hochschulabsolventen. Im Vergleich zu Studienabbrechern finden Absolventen in Baden-Württemberg ihre ein halbes Jahr nach Exmatrikulation ausgeübte Tätigkeit seltener durch die Bewerbung auf eine Stellenausschreibung (37% gegenüber 48%) sowie über Eltern/Verwandte/Freunde (11% gegenüber 26%). Auch die Wiederaufnahme einer Beschäftigung, die bereits vor dem zuletzt absolvierten Studium ausgeübt wurde, kommt unter Absolventen etwas seltener vor als bei Studienabbrechern (7% gegenüber 11%). Deutlich häufiger hingegen finden Absolventen ihre derzeitige Tätigkeit über Kontakte aus studienbegleitenden Erwerbstätigkeiten („arbeitete dort

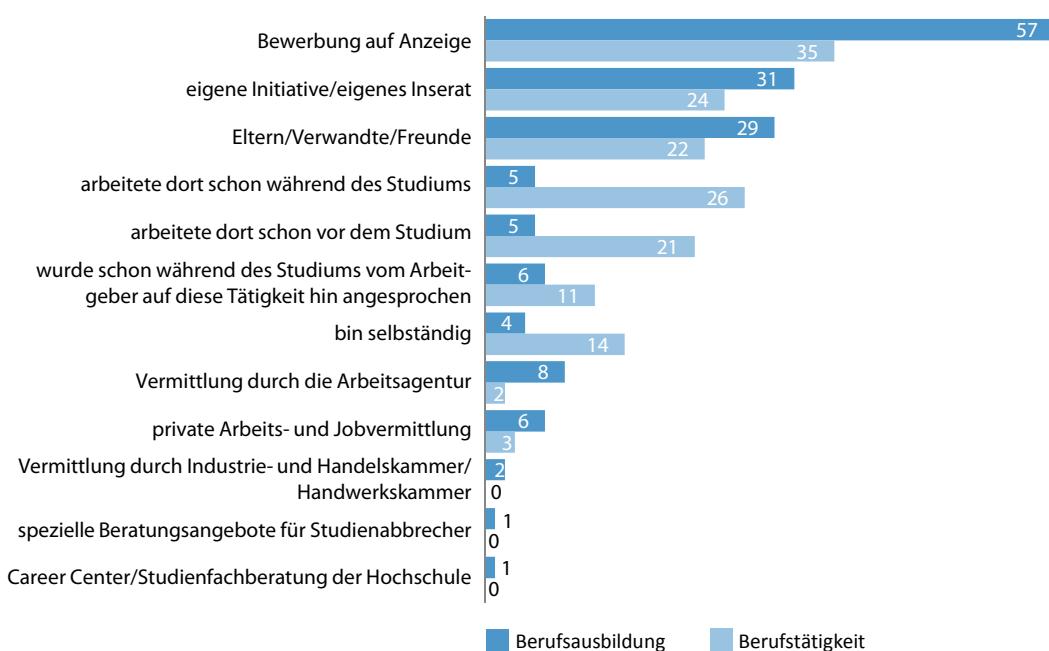
⁴ Der hier ermittelte Anteil weicht aufgrund unterschiedlicher Bezugsgruppen von dem in Abb. 8.1 ausgewiesenen Anteil selbstständig bzw. freiberuflich tätiger Studienabbrecher ab. Die Frage nach dem Weg der Stellenfindung wird nur denjenigen Befragten vorgelegt, die in eine weitere Qualifizierung (Studium/Ausbildung) oder eine Erwerbstätigkeit übergegangen sind. Befragte, die sich zum Befragungszeitpunkt in einer Übergangstätigkeit (Praktikum, Elternzeit usw.) befinden oder arbeitslos sind, werden dementsprechend aus dieser Auswertung ausgeschlossen.

schon während des Studiums“: 25% gegenüber 14% bei Studienabbrecher) oder bekommen schon während des Studiums eine Tätigkeit von einem Arbeitgeber angeboten (15% gegenüber 8%). Auf welchem Wege Studienabbrecher in Baden-Württemberg ihre derzeitige Tätigkeit gefunden haben, unterscheidet sich auch zwischen denjenigen Studienabbrechern, die eine Berufsausbildung aufnehmen und denen, die ein halbes Jahr nach Exmatrikulation berufstätig sind. So führten formelle Wege der Stellenfindung, wie die Bewerbung auf eine Stellenanzeige oder eine Initiativbewerbung bzw. ein eigenes Stelleninserat, für Studienabbrecher, die in eine Berufsausbildung übergegangen sind, deutlich häufiger zur aktuellen Tätigkeit als für berufstätige Studienabbrecher (57% bzw. 31% gegenüber 35% bzw. 24%, Abb. 8.13). Ebenso haben Studienabbrecher, die eine Berufsausbildung aufgenommen haben, diese etwas häufiger mit Hilfe von sozialen Kontakten aus dem näheren Umfeld (Eltern, Verwandte oder Freunde) gefunden als dies von Berufstätigen angegeben wird (29% gegenüber 22%). Berufstätige Studienabbrecher sind hingegen vergleichsweise häufig über Kontakte aus früheren Berufstätigkeiten an ihre Tätigkeit gelangt: 26% arbeiteten schon während des Studiums bzw. 21% vor Aufnahme des Studiums in ihrer derzeitigen Tätigkeit, gut jedem Zehnten (11%) wurde schon während des Studiums die derzeitige Berufstätigkeit angeboten. Dass sich Studienabbrecher solche Kontakte bei der Aufnahme einer Berufsausbildung zu Nutze machen können, ist hingegen nur selten zu beobachten (5% bzw. 6%). Vergleichsweise häufig spielten in diesen Fällen bei der Stellenfindung (institutionelle) Vermittlungsangebote eine Rolle: 8% der Studienabbrecher fanden ihre Berufsausbildung durch Vermittlung der Arbeitsagentur, 6% durch eine private Arbeits- und Jobvermittlung. Zur Aufnahme einer Berufstätigkeit nach Studienabbruch trugen diese Wege weniger häufig bei (2% bzw. 3%). Durch eine Vermittlung von Industrie- und Handelskammern bzw. von Handwerkskammern, spezielle Beratungsangebote für Studienabbrecher oder Career Center und Studienberatungen gelangten

Abb. 8.13

Wege der Stellenfindung nach derzeitiger Tätigkeit von Studienabbrechern

Bezugsgruppe: Studienabbrecher, die berufstätig oder in einer Berufsausbildung sind, Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich



DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Studienabbrecher in Baden-Württemberg insgesamt nur selten zur Aufnahme ihrer derzeitigen Tätigkeit. Auch diese Wege waren hauptsächlich für Studienabbrecher von Bedeutung, die nach ihrer Exmatrikulation eine Berufsausbildung aufgenommen haben (2% bzw. 1%).

8.3 Exkurs: Ergebnisse der Befragung von Beratungsinstanzen

Ergänzend zur Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014 hat das DZHW von November 2015 bis Februar 2016 erstmalig eine bundesweite Befragung von Beratungseinrichtungen für abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher durchgeführt. Zielgruppe der Befragung waren dabei vier verschiedene Arten von Beratungsinstanzen: Zentrale Studienberatungen und Career Services an Hochschulen, spezielle mit der Beratung von Studienabbrechern betraute Beratungsteams der Agenturen für Arbeit sowie sonstige außerhochschulische Beratungseinrichtungen (im Folgenden: sonstige Beratungseinrichtungen), die sich ausschließlich an Studienabbrecher richten. Letztere Gruppe umfasst z. B. speziell an Studienabbrecher gerichtete Jobstarter Plus-Initiativen oder Beratungsangebote der Industrie- und Handwerkskammern. Insgesamt wurden 259 Einrichtungen kontaktiert und um Ausfüllen eines Fragebogens (online oder papierbasiert) gebeten (Abb. A8.1). Hiervon haben sich 198 Einrichtungen mit verwertbaren Angaben an der Befragung beteiligt, was einer Netto-Rücklaufquote von 76% entspricht. Eine separate Auswertung der Befragungsergebnisse für das Land Baden-Württemberg ist aus Gründen der gebotenen Anonymität und des Datenschutzes nicht möglich, deshalb beziehen sich alle in diesem Exkurs präsentierten Befunde auf Beratungseinrichtungen im gesamten Bundesgebiet.

Wie die Ergebnisse der Exmatrikuliertenbefragung zeigen, werden institutionalisierte Beratungsangebote – sowohl die der hochschulnahen Einrichtungen als auch die der in privater Trägerschaft befindlichen Einrichtungen – bei der beruflichen Neuorientierung nur von einem vergleichsweise geringen Teil der Studienabbrecher in Baden-Württemberg in Anspruch genommen (siehe Kapitel 8.2): Von allen betreffenden Einrichtungen nutzten die Studienabbrecher die Arbeitsagenturen bei der Entscheidung über ihre nach Exmatrikulation ausgeübte Tätigkeit hierbei am häufigsten als Informationsquelle (33%). Die Angebote von Einrichtungen, die zu den sonstigen außerhochschulischen Beratungsinstanzen zählen, werden dagegen deutlich seltener von Studienabbrechern genutzt. 12% hatten eine private Arbeits- und Jobvermittlung, 7% ein Beratungsangebot der Industrie- und Handelskammern bzw. der Handwerkskammern und 5% ein spezielles Beratungsangebot nur für Studienabbrecher genutzt. Hochschulnahe Beratungsangebote, Studienberatungen und Career Services, wurden ebenfalls jeweils nur von einem kleinen Teil nachgefragt (8% bzw. 2%). Solche institutionalisierten Angebote werden von den Studienabbrechern, die diese genutzt haben, im Vergleich zu anderen Informationsquellen (insbesondere zu den Gesprächen mit Freunden und Bekannten oder zu Recherchen im Internet) seltener als nützlich für die Entscheidungsfindung bewertet. Private Arbeits- und Jobvermittlungen erhalten dabei hinsichtlich der Nützlichkeit ein etwas besseres Urteil als die Arbeitsagenturen (68% bzw. 51%).

Anhand der Befragung der Exmatrikulierten zeigt sich schließlich auch, dass nur ein geringer Teil der Studienabbrecher ihre Tätigkeit mit Unterstützung einer Beratungsinstanz gefunden hat. Verglichen mit anderen formellen (Bewerbung auf Stellenausschreibung, Initiativbewerbung) und informellen Wegen (Unterstützung von Eltern, Freunden oder Bekannten) spielt die Stellenfindung über Beratungsinstanzen nur eine geringe Rolle. Bei Studienabbrechern, die ihre derzeitige Tätigkeit über eine Beratungseinrichtung gefunden haben, handelt es sich zudem überwiegend um Studienabbrecher, die in eine Berufsausbildung übergegangen sind.

Im folgenden Exkurs werden ausgewählte Befunde aus der Befragung der Beratungseinrichtungen präsentiert, um die von Studienabbrechern geäußerten Einschätzungen, insbesondere zur

Nützlichkeit von Informationsangeboten bei der beruflichen Neuorientierung, um die Perspektive der beratenden Instanzen selbst zu ergänzen. Auf diese Art und Weise wird in Verbindung zum Verhalten der Exmatrikulierten zum einen sichtbar, welche Bedeutung der Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern in der alltäglichen Beratungspraxis zukommt und welche konkreten Angebote dafür vorgehalten werden. Zum anderen lassen sich auch die mit der Beratung aus Sicht der Institutionen verbundenen Probleme darstellen.

Studienabbruch als Thema der Beratung

Das Beratungs- und Informationsangebot der Beratungseinrichtungen ist jeweils auf diverse Zielgruppen ausgerichtet. Neben Studierenden und Studieninteressierten gehören hierzu zum Teil auch Absolventen oder Promovierende. Für einen Großteil der Einrichtungen zählen auch Studierende mit Abbruchgefährdung zur Zielgruppe ihres Angebots: 91% der Studienberatungen, 95% der Arbeitsagenturen sowie 93% der sonstigen Beratungseinrichtungen geben dies an. Unter Career Services liegt dieser Anteil geringer, nur knapp zwei Drittel der Einrichtungen zählen Studierende mit Abbruchgefährdung zur Zielgruppe ihrer Angebote (63%).

Allerdings zeigt sich, dass die verschiedenen Beratungsinstanzen in unterschiedlichem Maße von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern aufgesucht werden. So schätzen die sonstigen Beratungseinrichtungen den Anteil von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern an allen Interessenten der eigenen Beratung am höchsten ein, im Mittel auf 48%. Die Studienberatungen beziffern den Anteil an (potenziellen) Studienabbrechern in ihrer Beratung auf knapp ein Fünftel (19%), in der Beratung der Arbeitsagenturen liegt er bei einem Zehntel aller Interessenten (10%). Am geringsten wird der Anteil von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern in der Beratung der Career Services eingeschätzt (8%).

Auf die mit dem Umfang der Beratungstätigkeit verbundene Frage, ob es für Studienabbrecher ausreichend Beratungsangebote gebe, zeigt sich dabei ein differenziertes Meinungsbild. So sehen zwei Drittel der Arbeitsagenturen (67%) und die Hälfte der Studienberatungen (52%) die existierenden Angebote für Studienabbrecher als ausreichend an. Nur 14% bzw. 20% halten das Angebot für unzureichend. Vergleichsweise kritisch äußern sich die sonstigen Beratungseinrichtungen, bei denen die Studienabbrecher die wichtigste Klientel darstellen. Während nur 17% die Angebote als ausreichend ansehen, vertreten 36% die gegenteilige Ansicht. Geteilter Meinung hinsichtlich der Beratungsangebote für Studienabbrecher sind die Career Services: Zwar hält die Hälfte (50%) dieser Einrichtungen die Angebote für ausreichend, gleichzeitig ist hier aber auch der höchste Anteil (37%) der Meinung, es würden nicht genügend Angebote existieren. Offensichtlich sieht sich die Mehrzahl der vergleichsweise stark nachgefragten Arbeitsagenturen sowie der Studienberatungen der Beratungsnachfrage von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern gewachsen. Eine andere Situation besteht bei den Career Services und den sonstigen Einrichtungen, nach deren mehrheitlicher Einschätzung noch mehr Angebote notwendig sind.

Diese Befunde korrespondieren nur bedingt mit den Antworten der Institutionen auf die Frage, welche Bedeutung der Beratung von Studienabbrechern aus ihrer Sicht in Zukunft zukommen wird. Das Konstatieren von Angebotsdefiziten basiert nicht zwangsläufig auf der Einsicht einer wachsenden Relevanz der Studienabbrecherberatung. Es sind insbesondere die Arbeitsagenturen sowie die sonstigen Einrichtungen, die von einer zunehmenden Bedeutung des Themas ausgehen: 88% bzw. 87% der befragten Einrichtungen stimmen der Einschätzung, dass die Beratung von Studienabbrechern zukünftig an Relevanz gewinne, zu. Die hochschulnahen Beratungseinrichtungen, die Zentralen Studienberatungen und Career Services, teilen interessan-

terweise diese Einschätzung deutlich seltener (49% bzw. 46%), 15% bzw. 22% meinen sogar, dass die Beratung von Studienabbrechern kaum oder überhaupt nicht an Bedeutung gewinnen wird.

Gründe für Inanspruchnahme der Beratung

Die Gründe, aus denen nach Einschätzung der Beratungsinstanzen abbruchgefährdete Studierenden und Studienabbrecher ihre Beratung in Anspruch nehmen, decken sich in hohem Maße mit den Angaben der Studienabbrecher zu ihren ausschlaggebenden Abbruchmotiven (siehe Kapitel 3). So nehmen alle vier Beratungsinstanzen die beiden von Studienabbrechern am häufigsten angegebenen Abbruchursachen, Leistungsprobleme und mangelnde Studienmotivation, auch als häufigste Gründe dafür wahr, dass ihre Beratung nachgefragt wird. Wie stark diese Gründe für den Besuch der Einrichtung eine Rolle spielen bzw. welche weiteren Aspekte im Vordergrund stehen, wird von den Beratungsinstanzen allerdings unterschiedlich bewertet.

Studienberatungen werden nach eigener Einschätzung insbesondere wegen Leistungsproblemen oder endgültig nicht bestandener Prüfung von (potentiellen) Studienabbrechern aufgesucht. 89% bzw. 97% der Zentralen Studienberatungen an Hochschulen geben an, dass diese beiden Gründe in hohem Maße ursächlich für die Inanspruchnahme ihres Beratungsangebots sind (Abb. 8.14). Auch die Wahl des falschen Studienfachs oder eine mangelnde Studienmotivation spielt häufig dabei eine Rolle, dass eine Studienberatung aufgesucht wird (74% bzw. 65%). Etwa die Hälfte der Studienberatungen (48%) gibt allerdings auch an, dass abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher aufgrund von Krankheit bzw. psychischen Problemen in die Beratung kommen. Diese Krankheitsaspekte nehmen in der Tätigkeit der Studienberatungen, ebenso wie die mangelnde Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit (34%) sowie familiäre Probleme bzw. Probleme mit Kinderbetreuung (15%), gemessen an ihrem Anteil unter den Gründen des Studienabbruchs, einen überdurchschnittlich großen Platz ein. Offensichtlich ist beim Auf-

Abb. 8.14
Gründe, aus denen abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher die Beratungseinrichtung aufsuchen, nach Art der Beratungseinrichtung
Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent

Gründe, die Beratung aufzusuchen	Beratungseinrichtungen			
	Studienberatungen	Career Services	Agenturen für Arbeit	sonstige Beratungseinrichtungen
Leistungsprobleme	89	62	90	84
endgültig nicht bestandene Prüfung	97	71	76	80
finanzielle Probleme	27	24	7	20
mangelnde Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit	34	24	7	8
mangelnde Studienmotivation	65	50	64	61
Wahl des falschen Studienfachs	74	79	88	65
problematische Studienbedingungen	18	21	17	12
Wunsch nach beruflicher Neuorientierung	40	44	69	75
familiäre Probleme/Probleme mit Kinderbetreuung	15	6	0	2
Krankheit/psychische Probleme	48	39	33	12

DZHW-Befragung von Beratungseinrichtungen 2016

treten solcher Problemlagen der Beratungsbedarf besonders hoch. Career Services identifizieren die Wahl des falschen Studienfachs (79%) als häufigste Ursache dafür, dass sich abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher dafür entscheiden, ihre Beratung aufzusuchen. Dieser Aspekt spielt somit aus Sicht der Career Services eine noch wichtigere Rolle als Leistungsprobleme oder das endgültige Nichtbestehen von Prüfungen (62% bzw. 71%). Auch die Mitarbeiter der Arbeitsagenturen nennen als häufigste Gründe Leistungsprobleme (90%) und motivationale Aspekte wie die Wahl des falschen Studienfachs (88%). Besonders häufig werden die Arbeitsagenturen zudem aufgrund des Wunsches nach beruflicher Neuorientierung aufgesucht (69%). Auch in der Tätigkeit der sonstigen Beratungseinrichtungen steht der Wunsch nach beruflicher Neuorientierung besonders deutlich im Fokus: Drei von Vier abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern (75%) kommen aus Sicht dieser Einrichtungen aus diesem Grund in die Beratung. Damit ist der Wunsch nach beruflicher Neuorientierung nahezu ebenso oft Anlass für die Beratung wie Leistungsprobleme (84%). Dieser starke Fokus der sonstigen Beratungseinrichtungen auf Themen der beruflichen Neuorientierung entspricht dabei in hohem Maße dem intendierten Profil dieser Angebote. Schließlich wurden sie in erster Linie mit dem Ziel etabliert, Studienabbrecher in Bezug auf berufliche Alternativen außerhalb der Hochschule zu beraten, insbesondere in Bezug auf Möglichkeiten, eine berufliche Ausbildung zu absolvieren.

(Berufliche) Orientierungssituation von Studienabbrechern

Gut die Hälfte der sonstigen Beratungseinrichtungen (55%) sowie der Career Services (53%) nimmt die Studienabbrecher in ihren Beratungen als orientierungslos wahr (Abb. 8.15). Etwas seltener kommen Studienberatungen und Arbeitsagenturen zu diesem Urteil (40% bzw. 36%). Korrespondierend hierzu berichtet nur ein geringer Teil der befragten Institutionen, dass die abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrecher bereits mit konkreten Vorstellungen über ihren weiteren bildungsbezogenen bzw. beruflichen Werdegang in die Beratung kommt. 18% der sonstigen Beratungseinrichtungen, 14% der Career Services sowie jeweils nur 5% der Studienberatungen und Arbeitsagenturen stimmen dieser Ansicht zu. Der Umstand, dass beratungssuchende

Abb. 8.15

Einschätzung verschiedener Aussagen zur (beruflichen) Orientierungssituation von Studienabbrechern nach Art der Beratungseinrichtung

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent

Aussagen zur Orientierungssituation	Beratungseinrichtungen			
	Studienberatungen	Career Services	Agenturen für Arbeit	sonstige Beratungseinrichtungen
Die Studienabbrecher sind orientierungslos.	40	53	36	55
Die abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrecher kommen mit konkreten Vorstellungen über ihren weiteren bildungsbezogenen bzw. beruflichen Werdegang in die Beratung. ¹⁾	5	14	5	18
Die Studienabbrecher empfinden das Nichterreichen des Studienabschlusses als beruflichen Abstieg.	72	81	69	60
Studium und berufliche Ausbildung werden von Studienabbrechern als gleichwertig angesehen.	5	5	2	2
Bei der beruflichen Neuorientierung ist den Studienabbrechern die Verwertbarkeit der im Studium erworbenen Kompetenzen sehr wichtig.	58	57	31	47

DZHW-Befragung von Beratungseinrichtungen 2016

Studienabbrecher zum Zeitpunkt des Aufsuchens einer Beratung überwiegend als orientierungslos hinsichtlich ihres weiteren Werdegangs charakterisiert werden, muss mit Blick auf die Beratungssituation von Studienabbrechern als problematisch eingestuft werden, da hiermit auch ein erhöhter Beratungsbedarf bzw. -aufwand einhergeht, der in der Regel über die reine Weitergabe von Informationsmaterial hinaus geht und stattdessen einen längeren Beratungsprozess erfordert (z. B. das Erstellen einer Profil- und Interessensanalyse).

Des Weiteren wird ein Studienabbruch von einem großen Teil der Betroffenen als negative Erfahrung erlebt: Insbesondere die Mitarbeiter der Career Services kommen durch ihre Beratungstätigkeit zu der Meinung, dass Studienabbrecher das Nichterreichen eines Studienabschlusses als beruflichen Abstieg empfinden (81% der Einrichtungen stimmen dieser Aussage zu). Auch 72% der Studienberatungen, 69% der Arbeitsagenturen und 60% der sonstigen Beratungseinrichtungen teilen diese Einschätzung. Die sich hierin andeutende Wahrnehmung der Beratungsinstanzen, dass Studienabbrecher hochschulischen gegenüber anderen Ausbildungswegen tendenziell eine höhere Wertigkeit beimessen, bestätigt sich auch in einem weiteren Befund: Nur ein geringer Teil von 2% bis 5% der Beratungseinrichtungen glaubt, dass Studium und berufliche Ausbildung von Studienabbrechern als gleichwertig angesehen werden. Dieser Befund spricht dafür, dass eine Beratung zur beruflichen Neuorientierung, die auf außerhochschulische Karrierewege abzielt, eine gesteigerte Beratungsintensität voraussetzt, da ihr mitunter gewisse Vorbehalte seitens der Studienabbrecher entgegenstehen.

Bei der Gestaltung des weiteren Werdegangs nach der Exmatrikulation wünscht sich, so die Einschätzung der befragten Beratungsinstanzen, zumindest ein Teil der Studienabbrecher, an die im Studium erlernten Fachinhalte oder auch außerfachlichen Kompetenzen anknüpfen zu können. Mehr als die Hälfte der Studienberatungen und Career Services stimmt der Aussage zu, dass Studienabbrechern die Verwertbarkeit der im Studium erworbenen Kompetenzen bei der beruflichen Neuorientierung sehr wichtig ist (58% bzw. 57%). Von den sonstigen Beratungseinrichtungen sind 47% dieser Meinung, während unter den Arbeitsagenturen die Zustimmung am geringsten ausfällt (31%). Anknüpfend an diese Einschätzungen lässt sich festhalten, dass mit Blick auf die nach Studienabbruch angestrebte Tätigkeit offenbar nur ein Teil der Studienabbrecher Wert auf eine fachliche Nähe zu den Inhalten des abgebrochenen Studiums legt, während dieser Aspekt für einen anderen Teil kein relevantes Kriterium bei der beruflichen Neuorientierung ist.

Charakteristik der Beratung von Studienabbrechern

Nahezu alle befragten Beratungseinrichtungen charakterisieren die von ihnen angebotene Beratung als an den Wünschen der Beratungssuchenden orientiert, der entsprechende Zustimmunganteil liegt zwischen 93% (Arbeitsagenturen) und 96% (sonstige Beratungseinrichtungen, Abb. 8.16). Zum überwiegenden Teil wird die Beratung zudem als ergebnisoffen beschrieben. Am häufigsten schreiben Arbeitsagenturen ihrer Arbeit eine ergebnisoffene Herangehensweise zu, etwas seltener, aber immer noch in drei von vier Fällen (75%), geben dies die sonstigen Beratungseinrichtungen an.

Deutlich wird auch, dass sich die verschiedenen Beratungseinrichtungen in ihrer Beratungspraxis unterscheiden. So nehmen die hochschulnahen Einrichtungen, Career Services und Zentrale Studienberatungen, die Weiterleitung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern als einen zentralen Bestandteil in ihrer Beratungstätigkeit wahr (73% bzw. 59% der Einrichtungen stimmen der entsprechenden Aussage jeweils zu). Für die außerhochschulischen Einrichtungen steht dieser Aspekt weniger im Fokus, nur 14% der Arbeitsagenturen bzw. ein Viertel der sonstigen Beratungseinrichtungen (25%) sehen sich in einer vermittelnden Rolle für Stu-

Abb. 8.16

Einschätzung verschiedener Aussagen zur eigenen Beratungstätigkeit nach Art der Beratungseinrichtung

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent

Aussagen zur Beratungstätigkeit	Beratungseinrichtungen			
	Studienberatungen	Career Services	Agenturen für Arbeit	sonstige Beratungseinrichtungen
Die Beratung orientiert sich an den Wünschen der Beratungssuchenden.	94	94	93	96
Die Beratung erfolgt ergebnisoffen.	95	92	98	75
In der Beratung werden die abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrecher begleitet, bis sie sich neu orientiert haben.	49	50	81	67
Zentraler Bestandteil der Beratung ist die Weiterleitung der abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrecher an für sie relevante Einrichtungen (z. B. Zentrale Studienberatungen der Hochschulen).	59	73	14	25
In der Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern werden Möglichkeiten einer beruflichen Ausbildung aufgezeigt.	62	72	98	100
Die Beratung ist darauf ausgerichtet, abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern Möglichkeiten aufzuzeigen, einen Hochschulabschluss zu erlangen.	54	56	45	10
Bei der Beratung wird angestrebt, abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher in der Region zu halten.	6	28	17	70
Unsere Beratungseinrichtung erhält in der Regel Rückmeldungen über den weiteren Entwicklungsweg der von uns beratenen abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrecher.	2	11	19	41

DZHW-Befragung von Beratungseinrichtungen 2016

dienabbrecher. Stattdessen folgt das Angebot der außerhochschulischen Einrichtungen eher dem Ziel, Studienabbrecher in ihrer beruflichen Neuorientierung zu begleiten. Vier von fünf Arbeitsagenturen (81%) geben an, dass abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher begleitet werden, bis sie sich neu orientiert haben, bei den sonstigen Beratungseinrichtungen sind dies etwa zwei Drittel (67%). Dieses Beratungsverständnis ist deutlich seltener unter Studienberatungen und Career Services zu beobachten (49% bzw. 50%). Das sich in diesen Befunden abzeichnende Selbstverständnis der hochschulischen wie auch der außerhochschulischen Beratungseinrichtungen ist wenig überraschend, vielmehr entsprechen diese Orientierungen den für sie jeweils charakteristischen Funktionen und Aufgaben im Rahmen der beruflichen Neuorientierung von Studienabbrechern: Da der Fokus der hochschulnahen Beratungseinrichtungen überwiegend auf studienbezogene Anliegen gerichtet ist, nehmen sie bei der Beratung von Studierenden, die sich gegen eine Fortführung des Studiums entscheiden, eine vermittelnde Rolle ein. Die Beratung zu konkreten beruflichen Alternativen gehört dagegen insbesondere zum Aufgabengebiet der Arbeitsagenturen sowie der eigens dafür eingerichteten sonstigen Beratungseinrichtungen für Studienabbrecher.

Korrespondierend mit diesen Befunden zeigen sich auch Unterschiede hinsichtlich der Beratungsthemen und -schwerpunkte. So steht das Aufzeigen von Möglichkeiten einer berufli-

chen Ausbildung klar im Fokus von Arbeitsagenturen und den sonstigen Beratungseinrichtungen, nahezu alle befragten Einrichtungen teilen diese Einschätzung. Zwar berät auch ein großer Teil der Studienberatungen und Career Services über Möglichkeiten der beruflichen Ausbildung, der Anteil der Einrichtungen, auf die das zutrifft, fällt jedoch deutlich niedriger aus (Career Services: 73% bzw. Studienberatungen 62%). Demgegenüber sind es gerade diese hochschulnahen Institutionen, die ihre Beratung darauf ausrichten, abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern Möglichkeiten aufzuzeigen, doch noch einen Hochschulabschluss zu erlangen (56% der Career Services bzw. 54% der Studienberatungen). Seltener spielen solche Aspekte in den Beratungen der Arbeitsagenturen (45%) und insbesondere bei sonstigen Beratungseinrichtungen eine Rolle (10%).

Eine Besonderheit dieser sonstigen Beratungseinrichtungen besteht darin, dass in der Beratung vielfach angestrebt wird, abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher im Zuge ihrer beruflichen Neuorientierung in der Region zu halten, dies trifft auf 70% der Einrichtungen zu. Hierbei dürfte eine wesentliche Rolle spielen, dass die entsprechenden Institutionen häufig direkte Kontakte und Verbindungen zum regionalen Arbeitsmarkt haben. Für die übrigen Arten von Beratungseinrichtungen sind solche Bezüge zum regionalen Arbeitsmarkt weniger vordergründig. Während von den Career Services 28% in ihrer Beratungstätigkeit bemüht sind, Studienabbrecher in der Region zu halten, geben dies nur 17% der Arbeitsagenturen sowie 6% der Zentralen Studienberatungen an.

Dabei ist es eher die Ausnahme, dass Beratungseinrichtungen Informationen über den weiteren Werdegang von abbruchgefährdeten Studierenden oder Studienabbrechern erhalten, die durch sie beraten wurden. Am häufigsten geben dies noch die sonstigen Beratungseinrichtungen an (41%). Ansonsten erhält jede fünfte Arbeitsagentur (19%), nur rund ein Zehntel der Career Services (11%) und kaum eine Studienberatung (2%) solche Rückmeldungen über den weiteren Entwicklungsweg der durch sie beratenen Studienabbrecher. Dies ist keine günstige Situation, da entsprechendes Feedback eine wichtige Möglichkeit zur weiteren Qualifikation und Justierung der Beratungstätigkeit bieten würde.

Beratungsangebote für Studienabbrecher

Wesentlicher Bestandteil des Beratungsangebotes der Studienberatungen für die Studienabbrecher ist die Erörterung von Studienproblemen, der überwiegende Teil der Studienberatungen bietet solche Beratung zu Studienproblemen an (98%). Zugleich bestätigen 93% der Studienberatungen, die eine solche Beratung anbieten, dass diese auch in hohem Maße nachgefragt wird (Abb. 8.17). Das Angebot bei neun von zehn Studienberatungen (92%) umfasst nach eigenen Angaben ebenfalls die Vermittlung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern an andere Institutionen. Der Anteil der Studienberatungen, bei denen dieses Angebot in hohem Maße in Anspruch genommen wird, fällt mit 56% allerdings deutlich geringer aus. Am dritthäufigsten ist die Beratung zur beruflichen Orientierung als Teil des Angebots von Studienberatungen festzustellen (71%). Sofern Studienberatungen eine solche Beratung zur beruflichen Orientierung anbieten, berichtet der überwiegende Teil (80%) auch, dass diese in hohem Umfang nachgefragt wird. Jede zweite Studienberatung (51%) bietet eine psychosoziale Beratung an. Existieren solche Beratungsangebote, werden sie auch stark nachgefragt: 85% geben an, dass ihre psychosoziale Beratung in hohem Maße in Anspruch genommen wird.

Verglichen mit Studienberatungen ist bei Career Services an Hochschulen eine Beratung zu Studienproblemen seltener Bestandteil des Beratungsangebots (48%). Stattdessen stehen arbeitsmarkt- und berufsbezogene Angebote stärker im Vordergrund: Die am häufigsten genannten Be-

Abb. 8.17

Von Beratungseinrichtungen angebotene Beratungsmöglichkeiten für abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher und Nutzung der Angebote

Angaben zur Nutzung auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, Angaben zum Angebot und zur Nutzung in Prozent

Angebotene Beratungsmöglichkeiten	Studienberatungen		Career Services		Arbeitsagenturen		sonstige Beratungseinrichtungen	
	an-geboten	genutzt	an-geboten	genutzt	an-geboten	genutzt	an-geboten	genutzt
Beratung zu Studienproblemen	98	93	48	65	86	58	35	47
Vermittlung an andere Institutionen (z. B. Studienberatung, Agentur für Arbeit)	92	56	88	81	93	26	73	44
Unterstützung bei der Bewerbung für einen Arbeits-/Ausbildungsplatz	29	42	79	67	100	93	94	90
Unterstützung bei der Arbeitsplatzsuche	15	27	67	59	95	62	44	39
Hilfe bei der Praktikumssuche	31	30	81	76	90	45	82	69
Vermittlung in berufl. Ausbildung	17	50	38	39	100	95	90	96
Beratung zur berufl. Orientierung	71	80	83	80	100	88	85	91
psychosoziale Beratung	51	85	24	36	48	21	21	23

DZHW-Befragung von Beratungseinrichtungen 2016

ratungsangebote von Career Services sind die Vermittlung an andere Institutionen sowie die Beratung zur beruflichen Orientierung (88% bzw. 83% bieten dies an), welche beide auch in hohem Umfang nachgefragt werden (81% bzw. 80%). Ebenso bietet ein Großteil der Career Services konkrete Hilfestellung bei der Praktikumssuche (81%) oder Unterstützung bei der Bewerbung für einen Arbeits- oder Ausbildungsplatz (79%) an. Auch dies erfährt eine vergleichsweise starke Nachfrage (76% bzw. 67%). Auf weniger Interesse stoßen psychosoziale Beratung und Vermittlung in berufliche Ausbildung. Sie werden allerdings auch seltener angeboten und deshalb vielleicht auch weniger von den Studienabbrechern bei einem Career Service erwartet.

Ein im Vergleich zu anderen Instanzen breit aufgestelltes Beratungsangebot für abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher wird von Arbeitsagenturen vorgehalten. Nahezu alle befragten Arbeitsagenturen bieten neben beratend-unterstützenden Angeboten zur beruflichen (Neu-)Orientierung auch die Vermittlung in berufliche Ausbildung sowie die Vermittlung an andere Institutionen an. Während die Unterstützung bei der Bewerbung für einen Arbeits- oder Ausbildungsplatz, die Vermittlung in berufliche Ausbildung sowie Beratung zur beruflichen Orientierung von Arbeitsagenturen dabei nicht nur flächendeckend angeboten, sondern zudem auch in hohem Maße in Anspruch genommen werden, zeigt sich für einen Teil der Angebote ein gegenteiliges Bild: Insbesondere die Hilfe bei der Praktikumssuche sowie die Vermittlung an andere Institutionen, wird vom überwiegenden Teil der Arbeitsagenturen zwar angeboten, jedoch vergleichsweise selten in Anspruch genommen (45% bzw. 26%). Neben den bisher genannten Angeboten, die weitestgehend als Kerngeschäft von Arbeitsagenturen angesehen werden können, wird allerdings von 86% der Arbeitsagenturen auch Beratung zu Studienproblemen angeboten, die nach eigener Einschätzung bei 58% der Agenturen auch intensiv genutzt wird. Fast ebenso häufig wie Studienberatungen an Hochschulen geben Arbeitsagenturen zudem an, psychosoziale Beratung anzubieten (48%), die jedoch vergleichsweise selten nachgefragt wird (21%).

Die sonstigen Beratungseinrichtungen bieten zum überwiegenden Teil Unterstützung bei der Bewerbung für einen Arbeits- oder Ausbildungsplatz (94%), Vermittlung in berufliche Ausbildung (90%) sowie Beratung zur beruflichen Orientierung (85%) an. Diese Angebote werden zudem auch stark nachgefragt, jeweils zwischen 90% und 96% der Einrichtungen geben an, dass diese Angebote in hohem Maße in Anspruch genommen werden. Vergleichsweise häufig werden auch Unterstützungsangebote bei der Praktikumsuche angegeben, 82% der sonstigen Beratungseinrichtungen offerieren solche Möglichkeiten. Drei von vier Einrichtungen (73%) betrachten die Vermittlung an andere Institutionen als Teil ihres Beratungsangebots für abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher. Dieses Angebot wird allerdings nur bei weniger als der Hälfte der Einrichtungen (44%) in hohem Maße nachgefragt. Nur rund ein Fünftel (21%) bzw. ein Drittel (35%) der sonstigen Beratungseinrichtungen bietet psychosoziale Beratung an oder berät zu Studienproblemen.

Insgesamt wird deutlich, dass die verschiedenen Beratungseinrichtungen ein breites und vielfältiges Beratungsangebot für Studienabbrecher vorhalten, welches zum überwiegenden Teil auch in hohem Maße nachgefragt wird. Nur vereinzelt berichten die Beratungsinstanzen von Angeboten, die wenig Nachfrage erfahren. Eine geringe Nutzung bestimmter Angebote lässt allerdings keine Rückschlüsse auf die Qualität der Beratungsangebote zu, mitunter kann dies auch in mangelnder Bekanntheit begründet sein.

In der Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern kommen zudem verschiedene Beratungsformen und -formate zum Einsatz. Das persönliche Gespräch stellt dabei, unabhängig von der Art der Beratungseinrichtung, die häufigste Beratungsform dar. Es wird nicht nur vom überwiegenden Teil der Einrichtungen (zwischen 86% und 100%) angeboten, auch spielt es aus Sicht nahezu aller befragten Beratungseinrichtungen (97% bis 100%) eine große Rolle bei der Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern (Abb. 8.18).

Abb. 8.18

Angebotene Beratungsformen sowie Rolle dieser Beratungsformen bei der Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern nach Art der Beratungseinrichtung
Angaben zur Rolle auf einer Skala von 1 = „eine große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, Pos. 1+2, Angaben zum Angebot und zur Rolle in Prozent

Beratungsformen	Studienberatungen		Careerservices		Arbeitsagenturen		sonstige Beratungseinrichtungen	
	wird angeboten	spielt eine (eher) große Rolle	wird angeboten	spielt eine (eher) große Rolle	wird angeboten	spielt eine (eher) große Rolle	wird angeboten	spielt eine (eher) große Rolle
persönliches Gespräch	98	100	86	97	100	100	98	100
Telefonberatung	95	50	67	25	76	25	90	68
Online-Beratung (z. B. E-Mail, Chat)	72	41	43	33	62	23	71	50
Workshops/Seminare	57	43	48	75	67	68	31	12
Informationsveranstaltungen	57	56	40	59	86	56	63	41
Testverfahren/Profilanalyse	9	0	29	42	98	37	44	57
Coaching	38	75	48	70	36	43	54	75

DZHW-Befragung von Beratungseinrichtungen 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Eine Telefonberatung bieten am häufigsten Studienberatungen (95%) sowie die sonstigen Beratungseinrichtungen (90%) an, insbesondere bei den letztgenannten Einrichtungen wird dieses Format auch besonders oft von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern wahrgenommen (68%). Von den Career Services offerieren hingegen nur rund zwei Drittel (67%) eine telefonische Beratung, zudem spielt diese Beratungsform auch lediglich aus Sicht von einem Viertel dieser Einrichtungen (25%) eine große Rolle bei der Beratung von (potenziellen) Studienabbrechern. Ebenso schreiben Arbeitsagenturen ihrem Angebot einer Telefonberatung nur selten große Bedeutung zu (25%), wenngleich gut drei Viertel aller Arbeitsagenturen (76%) ein solches Beratungsformat vorsehen.

Onlinebasierte Beratung (z. B. per E-Mail oder Chat) wird am häufigsten von Studienberatungen (72%) und den sonstigen Beratungseinrichtungen (71%) angeboten. In jeder zweiten der sonstigen Einrichtungen (50%) sowie in 41% der Studienberatungen spielen webbasierte Formate auch eine große Rolle in der Beratung. Einen geringeren Stellenwert hat dieses Format aus Sicht der Arbeitsagenturen: Zwar bieten auch von diesen 62% Online-Beratung an, aber nur knapp jede vierte Arbeitsagentur (23%) schätzt diese Beratungsform als wichtig für ihre Tätigkeit ein.

Dass eine Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern im Rahmen von Workshops und Seminaren stattfindet, ist am häufigsten bei Arbeitsagenturen (67%) und Studienberatungen (57%) zu beobachten. Allerdings geben dabei die Arbeitsagenturen deutlich häufiger als Studienberatungen an, dass Workshops und Seminare eine große Rolle für die Beratung (potentieller) Studienabbrecher spielen (68% gegenüber 43%). Career Services bieten zwar etwas seltener Workshops oder Seminare an (48%), aus Sicht derjenigen Einrichtungen, die solche Angebote vorhalten, spielen diese aber besonders häufig eine wichtige Rolle in der Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern (75%). Vergleichsweise selten sind Workshops und Seminare für die sonstigen Beratungseinrichtungen relevant: Nur knapp jede Dritte dieser Einrichtungen (31%) bietet solche Formate an, von diesen weisen schließlich auch nur 12% den Workshops und Seminaren eine wichtige Rolle in der Beratung zu.

Informationsveranstaltungen werden besonders häufig von Arbeitsagenturen angeboten (86%), seltener hingegen von sonstigen Beratungseinrichtungen, Studienberatungen und Career Services an Hochschulen (63% bzw. 57% bzw. 40%). Obwohl Career Services dieses Beratungsformat vergleichsweise selten nutzen, ist es diesen Institutionen besonders häufig auch wichtig (59%). Seltener schreiben dagegen die sonstigen Beratungseinrichtungen den Informationsveranstaltungen eine besondere Bedeutung für die Beratung zu (41%).

Testverfahren und Profilanalysen kommen insbesondere bei Arbeitsagenturen zum Einsatz, 98% geben dies an. Allerdings fällt auf, dass nur gut ein Drittel der Arbeitsagenturen (37%), die solche Verfahren einsetzen, diesen eine große Rolle bei der Beratung (potentieller) Studienabbrecher zuschreibt. Im Vergleich zu Arbeitsagenturen werden Testverfahren und Profilanalysen deutlich seltener von den sonstigen Beratungseinrichtungen angeboten (44%), allerdings wird die Bedeutung dieser Beratungsformate hier höher eingeschätzt: Mehr als jede zweite sonstige Beratungseinrichtung mit angebotenen Testverfahren und Profilanalysen (57%) ist der Meinung, dass diese Verfahren bei ihnen wichtig sind. Von den Career Services bietet weniger als jede dritte Einrichtung Testverfahren und Profilanalysen an (29%), während dieses Format für die Studienberatungen kaum eine Rolle spielt (9%).

Ein spezielles Coaching für abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher findet sich im Angebot von etwa jeder zweiten sonstigen Beratungseinrichtung (54%). Einrichtungen, die ein solches Coaching anbieten, messen diesem Format in ihrer Beratungstätigkeit auch eine große Bedeutung bei: Drei von vier Einrichtungen (75%) kommen zu diesem Urteil. Career Services und

Studienberatungen setzen in ihrer Tätigkeit seltener Coaching ein (48% bzw. 38%). Wird ein Coaching angeboten, kommen beide Einrichtungsarten jedoch überwiegend zu einer positiven Einschätzung hinsichtlich der Bedeutung dieses Formats: Für 70% der Career Services und 75% der Studienberatungen spielt das Coaching eine große Rolle. Vergleichsweise selten greifen Arbeitsagenturen auf Coaching zurück (36%), auch spielt dieses Format für nur 43% der betreffenden Arbeitsagenturen eine wichtige Rolle bei ihrer Beratungstätigkeit.

Probleme bei der Beratung von Studienabbrechern

Aus Sicht der Studienberatungen sind mangelnde personelle (48%) oder finanzielle Ressourcen (38%) das größte Problem bei der Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern (Abb. 8.19).⁵ Als ähnlich problematisch wird eine ungenügende längerfristige Finanzierung der Beratungstätigkeit eingeschätzt (38%). Aber auch eine mangelnde Eigeninitiative der Beratungssuchenden stellt aus Sicht vieler Studienberatungen ein gewichtiges Problem dar (37%). Sie sehen den Erfolg der Beratung gefährdet, da sich (potentielle) Studienabbrecher unter Umständen nicht mit dem nötigen Engagement auf Beratungsgespräche vorbereiten bzw. sich an diesen beteiligen. Dies gilt ebenso, wenn Studienabbrecher den mit der Beratung verbundenen Aufgaben nicht nachkommen.

Für Career Services stellt die fehlende langfristige Finanzierung der Beratungstätigkeit das bedeutsamste Problem dar, 62% der Befragten nehmen dies in hohem Maße als Problem wahr. Häufiger als andere Beratungsinstanzen verweisen die Career Services zudem auf eine geringe Inanspruchnahme bzw. die geringe Bekanntheit ihrer Beratung für abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher (47% bzw. 44%). In ähnlichem Umfang wie bei den Studienberatun-

Abb. 8.19

Probleme im Zusammenhang mit der Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern nach Art der Beratungseinrichtung

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

Probleme bei der Beratung	Beratungseinrichtungen			
	Studienberatungen	Career Services	Agenturen für Arbeit	sonstige Beratungseinrichtungen
geringe Bekanntheit des Beratungsangebots	30	44	29	41
geringe Inanspruchnahme der Beratung	30	47	24	37
Mangel an Eigeninitiative der Beratungssuchenden	37	40	33	34
fehlende personelle Ressourcen	48	46	27	12
fehlende finanzielle Mittel	38	41	7	14
mangelnde Unterstützung durch die Hochschulleitung/Trägerorganisation	25	24	8	6
keine langfristige Finanzierung der Beratungstätigkeit	38	62	0	31
mangelhafte Vernetzung mit anderen Einrichtungen	2	14	0	12
fehlende Fortbildungsmöglichkeiten für die Mitarbeiter	8	17	5	6

DZHW-Befragung von Beratungseinrichtungen 2016

⁵ Eine ausführliche Tabelle zu den Einschätzungen der Problemlagen findet sich im Anhang (Abb. A8.2).

gen werden schließlich fehlende personelle und finanzielle Ressourcen als problematisch angesehen, dies geben jeweils 46% bzw. 41% der Career Services an.

Arbeitsagenturen nehmen im Zusammenhang mit der Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern am häufigsten einen Mangel an Eigeninitiative der Beratungssuchenden als Problem wahr (33%), gefolgt von der geringen Bekanntheit des Beratungsangebots (29%) sowie fehlenden personellen Ressourcen (27%). Etwa jede vierte Arbeitsagentur (24%) beklagt eine zu geringe Inanspruchnahme ihres Beratungsangebots. Insgesamt ist jedoch zu konstatieren, dass die Arbeitsagenturen – verglichen mit anderen Beratungsinstanzen – in geringerem Maße Probleme bei der Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern haben.

Aus Sicht der sonstigen Beratungseinrichtungen stellt die geringe Bekanntheit (41%) sowie die geringe Inanspruchnahme ihres Beratungsangebots (37%) besonders häufig ein Problem dar. Zudem wird auch von diesen Einrichtungen eine mangelnde Eigeninitiative von Beratungssuchenden beklagt, gut jede dritte Einrichtung (34%) nimmt dies als Problem für die Beratung wahr. Ein akuter Mangel an personellen oder finanziellen Ressourcen wird zwar vergleichsweise selten problematisiert (12% bzw. 14%), kritisch gesehen wird allerdings die Finanzierungssicherheit auf längere Sicht: 31% der sonstigen Beratungseinrichtungen stufen die fehlende langfristige Finanzierung ihrer Beratungstätigkeit in hohem Maße als problematisch ein. Hierbei spielt vermutlich eine Rolle, dass es sich bei vielen der hier zugehörigen Einrichtungen um zeitlich befristete Beratungsangebote und Initiativen handelt, deren Fortbestand zum Befragungszeitpunkt nicht gesichert war.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass den verschiedenen Arten von Beratungseinrichtungen bei der beruflichen Neuorientierung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern offenbar unterschiedliche Rollen zukommen. Deutliche Unterschiede zeigen sich vor allem zwischen hochschulnahen Beratungsinstanzen auf der einen sowie den Arbeitsagenturen und sonstigen Beratungseinrichtungen auf der anderen Seite. So sind Studienberatungen und Career Services in ihrer Beratungstätigkeit stärker als außerhochschulische Beratungsinstanzen auf das Studium bzw. die Unterstützung beim Erreichen eines Hochschulabschlusses fokussiert, zudem werden hochschulnahe Beratungseinrichtungen besonders häufig aufgrund von studienbezogenen Problemen aufgesucht (Leistungsprobleme, Prüfungsversagen). Vermutlich werden diese Angebote auch tendenziell zu einem frühen Zeitpunkt im Entscheidungsprozess genutzt (noch während des Studiums), zu dem die finale Entscheidung zum Studienabbruch möglicherweise noch aussteht. Wird statt der Fortführung des Studiums ein Studienabbruch beabsichtigt, nehmen hochschulnahe Einrichtungen bei der beruflichen Neuorientierung häufig eine vermittelnde Rolle ein.

Dagegen findet eine Beratung zu konkreten beruflichen Alternativen bzw. eine Vermittlung in berufliche Ausbildung oder in Berufstätigkeit häufiger in anderen Kontexten statt, insbesondere an Arbeitsagenturen und sonstigen Beratungseinrichtungen. Es ist anzunehmen, dass diese Einrichtungen von den Studienabbrechern sowohl zu einem späteren Zeitpunkt im Prozess der Entscheidungsfindung als auch meist aufgrund anderer Absichten in Anspruch genommen werden als die hochschulnahen Einrichtungen. So thematisieren die Arbeitsagenturen und sonstige Beratungseinrichtungen nach eigenen Angaben in ihrer Tätigkeit besonders häufig die Möglichkeiten einer beruflichen Ausbildung. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass die Beratungssuchenden in diesen Einrichtungen weniger studienbezogene Aspekte thematisieren, sondern sich stattdessen eher zu bestehenden beruflichen Alternativen nach dem Studienabbruch beraten lassen wol-

len. Solche funktionale Differenzierungen entsprechen durchaus dem Selbstverständnis und dem der jeweiligen Beratungseinrichtung zugewiesenen Platz beim Übergang der Studienabbrecher in eine neue berufliche Orientierung. Dabei kommt es auch sowohl bei hochschulnahen als auch bei den außerhochschulischen Institutionen im Wesentlichen zu einer guten Passung von angebotenen und nachgefragten Beratungsmöglichkeiten und -formaten.

Allerdings kann nicht übersehen werden, dass nur eine Minderheit der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014 an den baden-württembergischen Hochschulen die institutionalisierten Beratungsangebote bei der beruflichen Neuorientierung in Anspruch genommen hat. Auch führt die Beratungs- und Vermittlungsarbeit dieser Einrichtungen nur selten zu der Tätigkeit, die ein halbes Jahr nach Exmatrikulation ausgeübt wird. Diese geringe Inanspruchnahme der Beratungseinrichtungen wird von diesen durchaus auch als ein Problem wahrgenommen. Hierbei dürfte nicht zuletzt die ebenfalls vor allem von den außerhochschulischen Beratungsinstanzen problematisierte geringe Bekanntheit der eigenen Beratungsangebote eine Rolle spielen. Und noch einen weiteren Aspekt gilt es zu beachten. Viele Beratungseinrichtungen berichten von unzureichendem Engagement auf Seiten der beratungssuchenden Studienabbrecher. Eine solche mangelnde Eigenaktivität wird unter Umständen nicht nur bei den beratungssuchenden Studienabbrechern anzutreffen sein. Vielmehr ist davon auszugehen, dass dieses Verhalten, das mitunter auch selbst Ursache des Studienabbruchs sein kann, auch bei jenen Studienabbrechern anzutreffen ist, die keine Beratung aufsuchen und darin zugleich eine Ursache für deren Beratungspassivität liegt.

8.4 Zufriedenheit mit der derzeitigen Tätigkeit

Für die berufliche Neuorientierung der baden-württembergischen Studienabbrecher ist nicht nur wesentlich, welche Tätigkeit sie nach ihrer Exmatrikulation aufnehmen, sondern auch, wie zufrieden sie mit den Inhalten und Bedingungen dieser Tätigkeit sind. Während eine hohe Zufriedenheit für einen mittel- oder auch längerfristigen Verbleib in der beruflichen Situation spricht, dürfte Unzufriedenheit durchaus Veränderungsbedarf anzeigen. Dabei wurde die Zufriedenheit nur für jene Exmatrikulierte erfasst, die ein halbes Jahr nach Exmatrikulation entweder in eine Berufs-

Abb. 8.20

Zufriedenheit mit Aspekten der derzeitigen beruflichen Tätigkeit nach Studienabbrechern und Absolventen

Bezugsgruppe: Exmatrikulierte, die berufstätig oder in einer Berufsausbildung sind, Angaben auf einer Skala von 1=„sehr zufrieden“ bis 5=„überhaupt nicht zufrieden“, Pos. 1+2, 3 und 4+5, in Prozent

	(sehr) zufrieden		teils/teils		(überhaupt) nicht zufrieden	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
Tätigkeitsinhalte	80	82	11	10	9	8
Arbeitsbedingungen	76	71	13	16	12	12
Karrieremöglichkeiten	56	50	20	29	24	20
Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	64	56	17	23	19	21
Einkommen	50	54	24	26	26	21
Sicherheit des Arbeitsplatzes	74	65	14	19	12	16
gesellschaftliche Anerkennung der beruflichen Tätigkeit	59	65	23	21	18	14
Familienfreundlichkeit	58	54	24	18	18	28

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

tätigkeit oder in eine beruflichen Ausbildung übergegangen sind. Die Bewertung der derzeitigen Tätigkeit erfolgt dabei anhand von acht Dimensionen beruflicher Zufriedenheit.

In der Gesamtbetrachtung – also unabhängig von der Art der jeweils ausgeübten Tätigkeit – äußern sich Studienabbrecher in Baden-Württemberg überraschenderweise in fünf von acht Dimensionen zufriedener als Absolventen (Abb. 8.20). Dies betrifft vor allem die Sicherheit des derzeitigen Arbeitsplatzes (74% sind hiermit zufrieden gegenüber 65% der Absolventen) und die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten (64% gegenüber 56%). Aber auch hinsichtlich der Karrieremöglichkeiten (56% gegenüber 50%), der Arbeitsbedingungen (76% gegenüber 71%) sowie der Familienfreundlichkeit (58% gegenüber 54%) äußern sich Studienabbrecher insgesamt etwas zufriedener als Absolventen. Lediglich in Bezug auf die gesellschaftliche Anerkennung der beruflichen Tätigkeit sowie das Einkommen sind Absolventen zufriedener als Studienabbrecher (64% gegenüber 59% bzw. 54% gegenüber 50%). Keine nennenswerten Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen zeigen sich im Hinblick auf die Zufriedenheit mit den derzeitigen Tätigkeitsinhalten. Diesbezüglich erweisen sich beide Gruppen zum überwiegenden Teil als zufrieden (80% bzw. 82%).

Vor dem Hintergrund, dass sich die ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule ausgeübten Tätigkeiten von baden-württembergischen Studienabbrechern und Absolventen stark voneinander unterscheiden (Kapitel 8.1), ist eine solche vergleichende Gesamtbetrachtung der beruflichen Zufriedenheit allerdings nur begrenzt aussagekräftig. Auch ist davon auszugehen, dass die jeweiligen beruflichen Erwartungen, von denen das Urteil über die Tätigkeitssituation stark beeinflusst wird, zwischen den beiden Exmatrikuliertengruppen differieren. Die Absolventen werden, unmittelbar nach Erreichen des Hochschulabschlusses, unter Umständen ein höheres Erwartungsniveau haben als die Studienabbrecher.

Bei den Studienabbrechern in Baden-Württemberg unterscheidet sich die Bewertung der beruflichen Zufriedenheit deutlich nach der Art der derzeitigen Tätigkeit (Abb. 8.21): In sieben der acht abgefragten Dimensionen äußern sich Studienabbrecher, die eine Berufsausbildung aufgenommen haben, deutlich zufriedener als diejenigen, die ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule berufstätig sind. Besonders stark unterscheidet sich die berufliche Zufriedenheit hierbei mit Blick auf die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten (80% gegenüber 40%) sowie die Tätigkeitsinhalte (92% gegenüber 63%). Lediglich hinsichtlich der Zufriedenheit mit dem erzielten Einkommen unterscheiden sich beide Gruppen nicht voneinander (48% gegenüber 50%).

Die Bewertung der beruflichen Situation unterscheidet sich bei berufstätigen Studienabbrechern zudem nach der Art des Anstellungsverhältnisses: Baden-württembergische Studienabbrecher, die einer unbefristeten Beschäftigung nachgehen, sind mit ihrer beruflichen Situation tendenziell zufriedener als diejenigen, die eine befristete Tätigkeit aufgenommen haben.⁶ Dieser Befund gilt, mit Ausnahme der Bewertung der eigenen Einkommenssituation für alle Dimensionen beruflicher Zufriedenheit. Hinsichtlich der Einkommenszufriedenheit zeigen sich keine wesentlichen Unterschiede zwischen befristet und unbefristet beschäftigten Studienabbrechern.

Die allgemein höhere berufliche Zufriedenheit der Studienabbrecher in Baden-Württemberg im Vergleich zu den Absolventen bestätigt sich nicht in Bezug auf die Gruppe der Berufstätigen. Verglichen mit Absolventen sind erwerbstätige Studienabbrecher in den meisten Bereichen wesentlich seltener zufrieden mit ihrer beruflichen Situation. Insbesondere gilt dies mit Blick auf die derzeitigen Tätigkeitsinhalte (63% der Studienabbrecher gegenüber 81% der Absolventen), die gesell-

⁶ Die hier nach Art der Berufstätigkeit ausgewiesenen Werte für Studienabbrecher im Land Baden-Württemberg können aufgrund der geringen Fallzahlen hier zwar nur als Tendenzaussagen interpretiert werden, bestätigen sich aber in ihrer Tendenz auch in den bundesweiten Auswertungen.

Abb. 8.21
Zufriedenheit mit Aspekten der derzeitigen beruflichen Tätigkeit bei Studienabbrechern und Absolventen nach Art der Tätigkeit
 Bezugsgruppe: Exmatrikulierte, die berufstätig oder in einer Berufsausbildung sind
 Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr zufrieden“ bis 5 = „überhaupt nicht zufrieden“, Pos. 1+2, in Prozent

Tätigkeit	Tätigkeitsinhalte		Arbeitsbedingungen		Karriere-möglichkeiten		Fort- und Weiterbildungs-möglichkeiten		Einkommen		Sicherheit des Arbeitsplatzes		gesellschaftliche Anerkennung der berufl. Tätigkeit		Familienfreundlichkeit	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
Insgesamt	80	82	76	71	56	50	64	56	50	54	74	65	59	65	58	54
Berufsausbildung insg.	92	*	85	*	71	*	80	*	50	*	82	*	67	*	66	*
schulische Berufsausbildung	(89)	*	(79)	*	(64)	*	(80)	*	(37)	*	(82)	*	(63)	*	(61)	*
betriebliche Berufsausbildung	93	*	87	*	74	*	80	*	56	*	83	*	68	*	68	*
Berufstätigkeit insg.	63	81	62	71	34	51	40	54	48	54	61	63	48	65	45	53
befristet angestellt	(46)	(79)	(53)	(59)	(22)	(47)	(23)	(48)	(48)	(53)	(47)	(49)	(37)	(75)	(34)	(38)
unbefristet angestellt	(67)	(80)	(61)	(79)	(33)	(58)	(47)	(60)	(44)	(64)	(74)	(84)	(51)	(69)	(46)	(58)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzangaben

schaftliche Anerkennung der beruflichen Tätigkeit (48% gegenüber 65%), die Karrieremöglichkeiten (34% gegenüber 51%) sowie die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten (40% gegenüber 54%). Lediglich hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Sicherheit des Arbeitsplatzes unterscheiden sich Studienabbrecher und Absolventen nicht voneinander (61% gegenüber 63%). Diese Befunde belegen, dass die allgemein höhere Zufriedenheit der Studienabbrecher lediglich durch die hohen Zufriedenheitswerte der Studienabbrecher in beruflicher Ausbildung bedingt ist. Unter der Annahme, dass der Grad der Zufriedenheit auf das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein von Veränderungswünschen verweist, kann daher hypothetisch formuliert werden, dass die Mehrzahl der Studienabbrecher in Berufsausbildung diese auch zu Ende führen wird, während viele berufstätige Studienabbrecher nach einer Veränderung ihrer Situation streben werden. Letzteres dürfte insbesondere für diejenigen Studienabbrecher gelten, die einer befristeten Erwerbstätigkeit nachgehen.

Schließlich erweisen sich auch die verschiedenen Motivationstypen des Studienabbruchs als unterschiedlich zufrieden mit ihrer beruflichen Situation. So sind Studienabbrecher, die ihr Studium vorwiegend aufgrund des Wunsches nach einer praktischen Tätigkeit oder wegen mangelnder Studienmotivation vorzeitig beendet haben, überdurchschnittlich häufig zufrieden mit ihrer beruflichen Situation, insbesondere mit ihren Tätigkeitsinhalten sowie den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten (Abb. 8.22). Hierbei dürfte vor allem eine Rolle spielen, dass Studienabbrecher, die ihr Studium aus diesen Motivationen heraus vorzeitig beenden, besonders häufig eine Berufsausbildung aufgenommen haben (Abb. 8.5), die wiederum – wie zuvor gezeigt wurde – tendenziell mit einer höheren beruflichen Zufriedenheit einhergeht. Wurden als entscheidendes Abbruchmotiv persönliche Gründe genannt, fällt die Zufriedenheit mit der derzeitigen beruflichen Tätigkeit hingegen vergleichsweise gering aus. Von den Studienabbrechern aus persönlichen Gründen nehmen vergleichsweise wenige eine Berufsausbildung auf, hier ist ein halbes Jahr nach Exmatrikulation stattdessen der Anteil der Berufstätigen höher.⁷

Abb. 8.22

Zufriedenheit mit Aspekten der derzeitigen beruflichen Tätigkeit nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen

Bezugsgruppe: Studienabbrecher, die berufstätig oder in einer Berufsausbildung sind, Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr zufrieden“ bis 5 = „überhaupt nicht zufrieden“, Pos. 1+2, in Prozent

Aspekte der derzeitigen Tätigkeit	entscheidender Abbruchgrund			
	Leistungsprobleme	praktische Tätigkeit	mangelnde Studienmotivation	persönliche Gründe
Tätigkeitsinhalte	82	(84)	(83)	(75)
Arbeitsbedingungen	79	(78)	(79)	(72)
Karrieremöglichkeiten	60	(72)	(61)	(47)
Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	65	(76)	(70)	(55)
Einkommen	50	(54)	(52)	(43)
Sicherheit des Arbeitsplatzes	76	(81)	(77)	(58)
gesellschaftliche Anerkennung der beruflichen Tätigkeit	63	(59)	(60)	(49)
Familienfreundlichkeit	60	(63)	(61)	(42)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

⁷ Die genannten Befunde für die Motivationstypen des Studienabbruchs, dürfen aufgrund geringer Fallzahlen für das Land-Baden-Württemberg lediglich als Tendenzaussagen interpretiert werden. Die Auswertung der Exmatrikulationstudie auf Bundesebene bestätigt die hier dargestellten Tendenzen allerdings in ähnlicher Form.

8.5 Tätigkeiten nach Studienabbruch in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt

Für das Land Baden-Württemberg zeigen sich mit Blick auf das erste halbe Jahr nach Verlassen der Hochschule insgesamt ähnliche Tätigkeits- und Übergangsmuster von Studienabbrechern wie auf der Bundesebene. Studienabbrecher in Baden-Württemberg haben ein halbes Jahr nach Exmatrikulation ebenso häufig eine Berufsausbildung (44% gegenüber 43%, Abb. 8.23) bzw. Berufstätigkeit aufgenommen wie der Bundesdurchschnitt der Exmatrikulierten (32% gegenüber 31%), auch ist der Anteil arbeitsloser Studienabbrecher ein halbes Jahr nach Exmatrikulation gleich hoch (11%).

Abb. 8.23

Tätigkeiten ein halbes Jahr nach Exmatrikulation bei Studienabbrechern und Absolventen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt
Angaben in Prozent

Tätigkeit	Baden-Württemberg		Bundesdurchschnitt	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
bin Student/in	-	33	-	29
promoviere	-	3	-	2
Berufsausbildung insg.	44	2	43	2
schulische Berufsausbildung	14	1	14	1
betriebliche Berufsausbildung	30	2	29	1
Berufstätigkeit insg.	32	37	31	41
selbständig, freiberuflich	4	2	4	3
befristet angestellt	13	15	12	17
unbefristet angestellt	14	15	14	14
Beamte/r	2	5	1	6
eine weitere an das Examen anschließende Ausbildung	0	10	0	11
arbeitslos	11	6	11	7
Familientätigkeit/Elternzeit	2	1	2	2
Praktikum	5	5	4	4
etwas anderes	6	2	9	2

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Der für Baden-Württemberg präsentierte Befund, dass die ausgeübten Tätigkeiten mit den beruflichen Vorerfahrungen der Studienabbrecher zusammenhängen, zeigt sich in ähnlichem Maße auch in der bundesweiten Studie. Studienabbrecher im Land Baden-Württemberg, die über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, sind dabei ähnlich häufig in eine berufliche Ausbildung übergegangen wie im Bundesdurchschnitt (51% gegenüber 52%, Abb. 8.24), haben allerdings etwas häufiger eine Berufstätigkeit aufgenommen (25% gegenüber 20%). Baden-württembergische Studienabbrecher, die bereits vor Aufnahme ihres Erststudiums eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, gehen etwas seltener in eine Berufstätigkeit über, als sich dies in der bundesweiten Exmatrikuliertenstudie zeigt (60% gegenüber 64%). Insbesondere die Aufnahme einer unbefristeten Berufstätigkeit ist unter Studienabbrechern an baden-württembergischen Hochschulen etwas seltener zu beobachten als im Bundesvergleich (31% gegenüber 36%), nichtsdestotrotz stellen unbefristete Erwerbstätigkeiten aber die zum Befragungszeitpunkt von dieser Gruppe am häufigsten ausgeübte Tätigkeit dar. Etwas häufiger nehmen in Baden-Württemberg Studienabbrecher mit abgeschlossener Berufsausbildung hingegen eine befristete Tätigkeit auf (23% gegenüber 19%).

Abb. 8.24

Tätigkeit von Studienabbrechern ein halbes Jahr nach Exmatrikulation nach vor Studienbeginn abgeschlossener Berufsausbildung in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt
Angaben in Prozent

Tätigkeit	Baden-Württemberg		Bundesdurchschnitt	
	abgeschlossene Berufsausbildung	keine abgeschlossene Berufsausbildung	abgeschlossene Berufsausbildung	keine abgeschlossene Berufsausbildung
Berufsausbildung insg.	14	51	13	52
schulische Berufsausbildung	6	16	4	17
betriebliche Berufsausbildung	8	35	9	35
Berufstätigkeit insg.	60	25	64	20
selbständig, freiberuflich	4	4	7	3
befristet angestellt	23	10	19	9
unbefristet angestellt	31	9	36	7
Beamte/r	1	1	2	1
eine weitere an das Examen anschließende Ausbildung	0	0	1	0
arbeitslos	13	10	13	10
Familientätigkeit/Elternzeit	4	1	2	2
Praktikum	3	5	2	5
etwas anderes	6	7	6	9

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Hinsichtlich der Fächergruppen zeigt sich, dass baden-württembergische Studienabbrecher der Ingenieurwissenschaften im Vergleich zum Bundesdurchschnitt ein halbes Jahr nach ihrer Exmatrikulation seltener eine Berufsausbildung aufgenommen haben (4% gegenüber 47%, Abb. 8.25). Etwas häufiger zu beobachten ist stattdessen die Aufnahme einer Berufstätigkeit (35% gegenüber 30%). Letzteres lässt sich vor allem darauf zurückführen, dass in Baden-Württemberg die Quote der selbstständig bzw. freiberuflich tätigen Studienabbrecher im Vergleich zum Bund höher ausfällt (7% gegenüber 3%). Auch Studienabbrecher aus den Sprach- und Kulturwissenschaften sind ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule häufiger berufstätig (36% gegenüber 27%) und seltener in einer Berufsausbildung (42% gegenüber 47%). Studienabbrecher der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften gehen in Baden-Württemberg überdurchschnittlich häufig in eine Berufsausbildung über, dieser Anteil fällt im Vergleich zur bundesweiten Erhebung um sechs Prozentpunkte höher aus (53% gegenüber 47%).

Studienabbrecher in Baden-Württemberg haben sich im Vergleich zur bundesweiten Stichprobe häufiger erst nach erfolgter Exmatrikulation für die im Anschluss aufgenommene Tätigkeit entschieden (42% gegenüber 35%). Insbesondere, wenn nach Studienabbruch eine Berufstätigkeit aufgenommen wurde, ist dies der Fall (47% gegenüber 37% im Bundesdurchschnitt). Die Tendenz zu einem späteren Entscheidungszeitpunkt zeigt sich schließlich nicht nur für Studienabbrecher sondern auch für baden-württembergische Absolventen.

Keine Unterschiede zwischen Studienabbrechern in Baden-Württemberg und den bundesweiten Vergleichszahlen zeigen sich hinsichtlich der im Rahmen der beruflichen Neuorientierung genutzten Informationsquellen sowie der Einschätzung, wie nützlich diese Angebote für die eigene Entscheidungsfindung waren. Auch die Wege, über die Studienabbrecher ihre derzeitige Tätigkeit gefunden haben, entsprechen im Wesentlichen den Ergebnissen auf Bundesebene.

Abb. 8.25

Tätigkeiten von Studienabbrechern ein halbes Jahr nach Exmatrikulation nach ausgewählten Fächergruppen in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt

Bezugsgruppe: Exmatrikulierte, die berufstätig oder in einer Berufsausbildung sind, Angaben in Prozent

Tätigkeit	Sprach-/Kulturw.		Wirtsch-/Sozialw.		Mathematik/ Naturwiss.		Ingenieurwiss.	
	Baden- Württem- berg	Bundes- durch- schnitt	Baden- Württem- berg	Bundes- durch- schnitt	Baden- Württem- berg	Bundes- durch- schnitt	Baden- Württem- berg	Bundes- durch- schnitt
Berufsausbildung insg.	42	47	42	38	53	47	40	47
schulische Berufsausbildung	17	20	6	11	20	15	11	14
betriebliche Berufsausbildung	25	26	36	27	33	32	29	33
Berufstätigkeit insg.	36	27	30	34	23	26	35	30
selbständig, freiberuflich	5	3	3	4	2	4	7	3
befristet angestellt	12	9	13	12	10	11	13	13
unbefristet angestellt	16	14	14	16	11	10	14	13
Beamte/r	3	1	1	2	1	1	1	1
eine weitere an das Examen anschließende Ausbildung	0	2	1	0	0	1	1	1
arbeitslos	8	8	13	12	12	12	13	11
Familientätigkeit/Elternzeit	3	3	3	3	2	2	1	1
Praktikum	7	4	5	5	3	4	5	4
etwas anderes	4	9	6	7	7	8	6	7

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Hinsichtlich der beruflichen Zufriedenheit von Studienabbrechern in Baden-Württemberg zeigen sich nur geringe Unterschiede zur bundesweiten Stichprobe. Insbesondere Studienabbrecher, die sich ein halbes Jahr nach Exmatrikulation in einer Berufsausbildung befinden, äußern sich hinsichtlich der abgefragten Aspekte ähnlich zufrieden wie der Bundesdurchschnitt. Geringfügige Differenzen zwischen Baden-Württemberg und den Bundesergebnissen zeigen sich mit Blick auf berufstätige Studienabbrecher: Diese sind im Hinblick auf ihr Einkommen sowie die gesellschaftliche Anerkennung ihrer beruflichen Tätigkeit etwas häufiger zufrieden als der Bundesdurchschnitt (jeweils 48% gegenüber 44%, Abb. 8.26), hinsichtlich der Arbeitsbedingungen sowie der Familienfreundlichkeit fällt die Zufriedenheit hingegen etwas geringer aus (62% gegenüber 68% bzw. 45% gegenüber 49%).

Abb. 8.26
Zufriedenheit mit Aspekten der derzeitigen beruflichen Tätigkeit nach Studienabbrechern und Absolventen und Art der Tätigkeit in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt

Bezugsgruppe: Exmatriculierte, die berufstätig oder in einer Berufsausbildung sind
 Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr zufrieden“ bis 5 = „überhaupt nicht zufrieden“, Pos. 1+2, in Prozent

Tätigkeit	Tätigkeitsinhalte		Arbeitsbedingungen		Kariere-möglichkeiten		Fort- und Weiterbildungs-möglichkeiten		Einkommen		Sicherheit des Arbeitsplatzes		gesellschaftliche Anerkennung der berufl. Tätigkeit		Familienfreundlichkeit	
	Baden-Württemberg	Bundesdurchschnitt	Baden-Württemberg	Bundesdurchschnitt	Baden-Württemberg	Bundesdurchschnitt	Baden-Württemberg	Bundesdurchschnitt	Baden-Württemberg	Bundesdurchschnitt	Baden-Württemberg	Bundesdurchschnitt	Baden-Württemberg	Bundesdurchschnitt	Baden-Württemberg	Bundesdurchschnitt
Insgesamt	80	79	76	78	56	58	64	67	50	49	74	73	59	59	58	60
Berufsausbildung insg.	92	90	85	85	71	72	80	83	50	51	82	81	67	68	66	68
schulische Berufsausbildung	(89)	89	(79)	83	(64)	68	(80)	82	(37)	44	(82)	79	(63)	68	(61)	67
betriebliche Berufsausbildung	93	91	87	85	74	74	80	83	56	55	83	82	68	68	68	68
Berufstätigkeit insg.	63	64	62	68	34	37	40	42	48	44	61	62	48	44	45	49
befristet angestellt	(46)	52	(53)	63	(22)	29	(23)	31	(48)	42	(47)	47	(37)	36	(34)	42
unbefristet angestellt	(67)	65	(61)	68	(33)	38	(47)	44	(44)	43	(74)	77	(51)	49	(46)	52

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzangaben

9 Handlungsfelder für die Prävention von Studienabbruch

An den Hochschulen des Landes Baden-Württemberg werden bereits vielfältige Anstrengungen unternommen, um den Studienerfolg zu erhöhen. So fördert das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg mit eigenen umfangreichen Programmen besondere Maßnahmen zur Erhöhung des Studienerfolgs an den baden-württembergischen Hochschulen. Das Programm „Strukturmodelle in der Studieneingangsphase“, das an das Förderprogramm „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“ des Wissenschaftsministeriums anknüpft, ist eine weitere Förderlinie des kürzlich aufgelegten „Fonds Erfolgreich Studieren in Baden-Württemberg“.¹ Mit insgesamt 100 Millionen Euro werden von 2016 bis 2020 baden-württembergische Hochschulen unterstützt, um mit innovativen Formaten besser auf die Heterogenität der Studierenden reagieren zu können und den individuellen Studienerfolg zu erhöhen. Das DZHW hat dabei von 2011 bis 2014 die Wirksamkeit der verschiedenen Studienmodelle an den betreffenden Hochschulen begleitend untersucht und auf Basis der Befunde erste Handlungsempfehlungen zur Erhöhung des Studienerfolgs formuliert (Vöttiner & Ortenburger, 2015, Mergner et al., 2015). Die vorliegende Studie knüpft daran an und stellt damit einen weiteren Baustein in den Bemühungen des Landes Baden-Württemberg zur Erhöhung des Studienerfolgs dar. Auf Basis der Befunde der vorliegenden Untersuchung werden im folgenden Kapitel Handlungsfelder für die Prävention von Studienabbruch und jeweils konkrete präventive Maßnahmen benannt. Es zeigt sich dabei, dass sich viele Probleme und Fragestellungen, die bereits im Rahmen der begleitenden Wirkungsforschung zu den „Studienmodellen individueller Geschwindigkeit“ festgestellt wurden, im Rahmen der Untersuchung zu den Motiven und Ursachen des Studienabbruchs bestätigt werden können.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass es für eine effektive Erhöhung des Studienerfolgs an den baden-württembergischen Hochschulen nicht ausreicht, allein das Studienverhalten und die Bedingungen während des Studiums an den Hochschulen in den Blick zu nehmen. Ein erfolgreicher Studienabschluss ist das Ergebnis eines langen Bildungsprozesses. Die vorliegende Analyse belegt, dass viele Erfolgs- und Misserfolgskriterien in Lebensphasen zu verorten sind, die dem Studium vorausgehen. Ein ernsthaftes Bemühen um Verminderung des Studienabbruchs sollte diese Komplexität berücksichtigen. Die Förderung des Studienerfolgs kann sich deshalb nicht ausschließlich auf Maßnahmen und Aktivitäten innerhalb des studentischen Studienverlaufs beschränken, sondern muss weitere Handlungsfelder in den Fokus nehmen. Aus Sicht der vorliegenden Befunde gehören zu diesen zentralen Handlungsfeldern für die Studienabbruch-Prävention vor allem: die schulische Vorbereitung auf ein Studium, der Übergang von der Schule zur Hochschule, der Einstieg in das Studium sowie der weitere Studienverlauf bzw. die Studiensituation der Studierenden.

Die folgenden Erwägungen zur Steigerung des Studienerfolgs folgen dieser Systematik von Handlungsfeldern. Jedes Handlungsfeld wird getrennt behandelt, auch wenn es zwischen den einzelnen Feldern zahlreiche Überschneidungen gibt. Die einzelnen Überlegungen zu den Handlungsmöglichkeiten, auch die dargestellten Maßnahmen und Aktivitäten basieren auf den Befunden zum Studienabbruch in Baden-Württemberg. Überlegungen, die nicht durch diese Ergebnisse belegt werden können, wurden nicht in die Darstellung mit aufgenommen. Allerdings war es

¹ Siehe dazu: <http://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulen-studium/flexibles-studium/fonds-erfolgreich-studieren-in-baden-wuerttemberg-fest/>; <http://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulen-studium/flexibles-studium/>

nicht möglich, alle denkbaren Aktivitäten hier aufzuzählen und einen vollständigen Überblick anzustreben. Vielmehr geht es darum, auf wesentliche präventive Handlungsaspekte hinzuweisen.

Handlungsfeld: Schulische Vorbereitung

Der Studienerfolg steht eng in Zusammenhang mit vorhochschulischen Faktoren. So hängt der erfolgreiche Erwerb eines Hochschulabschlusses ganz wesentlich von unterschiedlichen schulischen Voraussetzungen ab. Ohne Zweifel stellt für die Vermeidung von Studienabbruch die Schule und die in der Schulzeit stattfindende Studienvorbereitung ein wesentliches Handlungsfeld dar. Allerdings beschäftigt sich die vorliegende Studie, deren Fokus auf dem Studium liegt, nicht explizit mit der schulischen Situation. Deshalb können hier nur allgemeine Aussagen zu den ursächlichen Problemen gemacht werden, aber kein Verweis auf konkrete Maßnahmen.

Vor den studienvorbereitenden Schulen steht die Aufgabe, sowohl die fachliche Studienvorbereitung als auch die Entwicklung von Fähigkeiten zum selbstständigen Studieren zu gewährleisten. Darüber hinaus sollten sie einen Beitrag zur Studien- und Berufsorientierung leisten. Diese schulischen Vorleistungen erweisen sich – erwartungsgemäß – als abhängig vom fachlichen Leistungsniveau, so wie es tendenziell in der Gesamtnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung sowie in Fachnoten zum Ausdruck kommt. Insofern ist ein hohes schulisches Leistungsniveau eine wichtige Voraussetzung für einen hohen Studienerfolg.

Allerdings zeigt es sich, dass unabhängig von den erreichten Noten die studienberechtigten Absolventinnen und Absolventen der verschiedenen Schularten ein unterschiedliches Leistungsniveau in der fachlichen Studienvorbereitung erreichen. Schulabgängerinnen und Schulabgänger von allgemeinbildenden Gymnasien sind besser auf ein Studium vorbereitet als die Absolventinnen und Absolventen anderer Schularten. Diese Unterschiede sollten ausgeglichen werden. Wobei es nicht darum geht, die Spezifika der Schularten zu beseitigen, sondern die Passung zwischen schulischem Weg und den Anforderungen in den Studiengängen, auf die in der jeweiligen Schulform vorbereitet wird, zu verbessern. Verweisen doch die Differenzen in der fachlichen Vorbereitung bei bestimmten Schularten auf eine mangelnde Korrespondenz zwischen Schulstoff bzw. schulischer Studienbefähigung einerseits und den Studienanforderungen beim Studieneinstieg andererseits. Vonnöten sind nicht nur entsprechende Korrekturen in der schulischen Wissens- und Fähigkeitsvermittlung. Vielmehr bedarf es zuvörderst in den zentralen Schulfächern Absprachen zwischen Schulen und Hochschulen über das Wissen und die Fähigkeiten, die bis Schulende zu vermitteln sind und auf die dann in der Lehre an den Hochschulen zu Studienbeginn aufgebaut wird. Aus Sicht der Untersuchungsergebnisse ist es sehr zu empfehlen, dass in Baden-Württemberg der Weg, der im Rahmen der „cosh-Initiative“ mit der Abstimmung über einen Mindestanforderungskatalog in Mathematik schon beschritten wurde, weiter fortgesetzt wird. Solche zwischen Schulen und Hochschulen abgestimmten Anforderungen, die zunächst natürlich die Abstimmung innerhalb der beiden Institutionen voraussetzt, schaffen für die studieninteressierten Schulabgängerinnen und Schulabgänger, wie auch für die in den Schulen und Hochschulen Lehrenden die notwendige Orientierungssicherheit.

In diesem Zusammenhang ist auch zu beachten, dass zumindest für jene Schülerinnen und Schüler berufsbildender Schulen, die ein Hochschulstudium ernsthaft in Erwägung ziehen, in zentralen schulischen Fächern eine stärkere Vermittlung von wissenschaftlichen und theoretischen Grundlagen erfolgt. Dies gilt insbesondere in mathematisch-naturwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Es ist denkbar, vor allem leistungsstarken Schülerinnen und Schülern sowie diejenigen, die bereits frühzeitig eine hohe Studienneigung erkennen lassen, entsprechend studienrelevantes Wissen über das Angebot bestimmter Leistungskurse und

-module zu vermitteln. Dies könnte ein Mittel sein, um den Übergang von der berufspraktischen in die Hochschulbildung zu erleichtern, ohne dass flächendeckend schulische Strukturen angepasst werden müssen. Da die berufsbildenden Schulen vergleichsweise stark durch Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern geprägt sind, würde insbesondere diese Gruppe von solchen Maßnahmen profitieren.

Die schulische Vorbereitung auf das Studium ist aber nicht allein auf fachliche Inhalte zu beschränken. Von nicht geringerer Bedeutung dürfte die Entwicklung eines Lernverhaltens sein, das den Studierenden ein eigenaktives Studieren an den Hochschulen ermöglicht. Es ist zu empfehlen, dass die Schülerinnen und Schüler der Oberstufe studienähnliche Lern- und Lehrformen erleben und darüber hinaus auch konzeptionell über bestimmte Lernabschnitte die Verantwortung übernehmen. Dies setzt natürlich eine intensive Betreuung und entsprechende Reflexionszeiten voraus, in denen gerade auch im Nachhinein ein Austausch über die Erfahrungen stattfindet.

Der nicht unbedeutende Anteil an Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern, die ihr Studium mit dem Wunsch nach praktischer Tätigkeit verlassen, sowie die hohe Zahl an Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern, die unmittelbar nach Exmatrikulation eine Berufsausbildung aufnehmen, verweist darauf, dass sich die Maßnahmen zur Berufs- und Studienberatung an den Schulen nicht auf Studienmöglichkeiten und die beruflichen Tätigkeiten, die über ein Studium zu erlangen sind, beschränken sollten. Die Berufsausbildung sollte als gleichwertige Möglichkeit beruflicher Laufbahn erfahren werden können. Bewusst ist auf die vielfältigen Möglichkeiten beruflicher Karrieren, z. B. auch einem Studium nach Berufsausbildung und erster Berufstätigkeit, zu verweisen. Angebote wie das in Baden-Württemberg bestehende zweitägige BEST-Entscheidungsstraining zur Berufs- und Studienorientierung, das sich an Schülerinnen und Schüler an Gymnasien richtet, und der gemeinsame Einsatz von Ausbildungs- und Studienbotschaftern in der Sekundarstufe II scheinen hier bereits beispielgebend zu sein und sollten weiter ausgebaut werden. Darüber hinaus gilt, dass die beste orientierende Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die Entscheidungen zu den nachschulischen Bildungswegen darin besteht, alle Möglichkeiten der Schule zur Selbsterfahrung mit den unterschiedlichen Lebensbereichen und Berufsfeldern zu nutzen und entsprechende Reflexionen bei den Schülern anzustoßen. Die eigene Erfahrungsbasis stellt die beste Möglichkeit für souveräne Bildungsentscheidungen dar. In diesem Zusammenhang kommt einer Information über die konkreten Leistungsanforderungen in den verschiedenen Studienfächern und vor allem deren unmittelbares Erfahren durch die Schülerinnen und Schüler eine große Bedeutung zu. Ein erstes Erleben und Erproben solcher Anforderungen vermag einen wesentlichen Beitrag für eine wirksame Studien- und Berufsorientierung zu leisten.

Darüber hinaus könnten die bestehenden Differenzen in der Studienerfolgswahrscheinlichkeit zwischen den verschiedenen schulischen Wegen auch Anlass sein, die jeweiligen Spezifika einzelner Schulformen in der Beratung mehr Beachtung zukommen zu lassen. Studienorientierung, Hochschul- und Studienfachwahl müssen zu den schulischen Voraussetzungen ins Verhältnis gesetzt werden. Dies betrifft dann sowohl die Wahrnehmung eigener Interessen, Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler als auch der konkreten Anforderungen im Studium. Unter Umständen ist es angebracht, schon sehr frühzeitig auf die Möglichkeiten außerschulischer Studienvorbereitung hinzuweisen.

Ohne dass ein konkretes Vorgehen vorgeschlagen werden könnte, verweist die beim Studienabbruch sichtbar werdende soziale Selektivität, dass auch in dieser Hinsicht eine besondere Handlungsnotwendigkeit vorliegt. Viele der genannten Problemkonstellationen kumulieren sich bei Studienberechtigten aus nicht-akademischen Elternhäusern. Deshalb dürfte zumindest auch

in den verschiedenen studienvorbereitenden Schularten eine besondere Sensibilität für Schülerinnen und Schüler mit geringerer akademischer Affinität angebracht sein.

Handlungsfeld: Studienübergang

Die Übergangszeit zwischen Schule und Studium stellt ein wichtiges Handlungsfeld für präventive Maßnahmen zur Verbesserung der Studieneinstiegsphase dar. Zwar ist zu berücksichtigen, dass sie von unterschiedlicher Länge sein kann, dennoch bietet sie auch in ihrer kürzesten Form von drei oder vier Monaten eine Vielzahl von Möglichkeiten, die Passung zwischen bis dahin erfolgter Studieneinstiegsphase und den Anforderungen des Studieneinstiegs zu verbessern. Die vorliegenden Befunde erwecken noch nicht den Eindruck, dass das Potenzial dieser Phase für die Studieneinstiegsphase schon hinreichend genutzt wird.

Sehr häufig fallen in der Zeit des Studienübergangs die Entscheidungen zur Hochschul- und Studienfachwahl. Hierfür bedarf es realistischer Einschätzungen auf Grundlage fundierter Informationen, aber auch eigener Erfahrungen, die es Studienberechtigten ermöglichen, auf Basis der eigenen Talente und Fähigkeiten eine souveräne Studienfachwahl zu treffen. Falsche Vorstellungen von den fachlichen Inhalten und den Anforderungen des gewählten Studienganges wie auch von den eigenen Interessen und Leistungsmöglichkeiten können zu starken Motivationsproblemen und Leistungsschwierigkeiten führen, die den Studienfortgang gefährden.

Von den Hochschulen und weiteren Bildungseinrichtungen werden bereits umfassende Informations- und Orientierungsangebote zu möglichen Bildungswegen und Studiengängen bereitgestellt. Ein ausreichender Informationsstand über die konkreten Studienanforderungen im gewählten Studienfach und die eigenen Voraussetzungen zur Bewältigung dieser Anforderungen ist jedoch weniger durch Wahrnehmung von Studiengangsbeschreibungen zu erlangen, sondern vor allem durch eigene Erfahrungen mit diesen Anforderungen. Für eine fundierte Bildungsentscheidung dürfte es daher vor allem entscheidend sein, Angebote für Studienberechtigte zu entwickeln, die ihnen in der Studieneinstiegsphase vor allem praktische (Studien-)Erfahrungen zu möglichen Qualifikationswegen vermitteln. Dies könnte z. B. durch entsprechende Sommerschul-Angebote ermöglicht werden, in denen nicht nur die Inhalte bestimmter Gruppen von Fächern vorgestellt werden, sondern auch eine erste Auseinandersetzung mit Anforderungen ermöglicht wird. Ein Beispiel könnte in diesem Zusammenhang die vom VDE Südbaden an drei Hochschulstandorten (Hochschule Offenburg, Hochschule Konstanz, Duale Hochschule Lörrach) angebotene Summer University sein. Im Rahmen einer zweitägigen Veranstaltung erhalten Schülerinnen und Schüler dabei umfassende Informationen über das Studieren und Arbeiten in den technischen Fachrichtungen. Sicherlich könnte sich hier ein Ausbau der Sommer-Universität in Richtung einer stärkeren Einbeziehung realer Studienanforderungen als förderlich erweisen, also der Wandel von Informations- und Probeveranstaltungen hin zu wirklichen Arbeitsveranstaltungen. Die Möglichkeiten, die ein schulbegleitendes oder eben im Studienübergang stattfindendes Probestudium bieten, sind nicht weniger förderlich für den Studieneinstieg. Diese Maßnahmen der Studieneinstiegsphase sind aufwendig und kostenintensiv. Gezielt für bestimmte Fächer mit hohen Studienabbruchquoten eingesetzt, versprechen sie aber auch großen Gewinn: Nicht nur die Sicherheit bei der Studienentscheidung und der Studienmotivation wird sich erhöhen, sondern auch die fachliche Vorbereitung auf die Studienanforderungen beim Studieneinstieg ließe sich so verbessern.

Für eine solche fachliche Vorbereitung im Studienübergang gibt es schon ein reiches Angebot. Vor allem handelt es sich dabei um Vor- und Brückenkurse, mit denen bestehende Defizite vor Studienbeginn ausgeglichen werden sollen. Der Ertrag dieser Kurse ist derzeit noch unter den Erwartungen geblieben. Neben inhaltlichen Fragen, sprich: der Entsprechung von Kursstoff und

Anforderungen des Studieneinstiegs, zeigt sich immer wieder, dass es zu wenig gelingt, diejenigen Studienbewerberinnen und Studienbewerber zur Teilnahme zu bewegen, bei denen auch der höchste Bedarf besteht. Solche Missverhältnisse werden sich auf Dauer nur durch einen höheren Grad an Verbindlichkeit lösen lassen. Die Selbsterfahrung in verbindlichen Tests könnte einen wesentlichen Beitrag zur Motivation leisten. Unter Umständen ist es aber angebracht, stärker die Möglichkeiten studienbegleitender Kurse zur Defizitbeseitigung zu nutzen, auch wenn dies weitere Fragen an die Gestaltung des Curriculums aufwirft. Es gibt eine Reihe von Befunden, die belegen, dass nach den Selbsterfahrungen des Studieneinstiegs die Motivation zur Teilnahme an zusätzlichen Kursen steigt.

Self-Assessments können nicht nur zur eigenen Leistungseinschätzung und damit zur fachlichen Studienvorbereitung beitragen. Indem sie den Studienbewerberinnen und Studienbewerbern helfen, realistische Einschätzungen von Studieninhalten und -anforderungen zu erhalten, und ihnen ein praktisches In-Beziehung-Setzen zum Studienfach ermöglichen bzw. abfordern, kommt ihnen auch eine orientierende Funktion zu. Allerdings kommt es hier darauf an, bestimmte Qualitätsstandards einzuhalten. Onlineinstrumente, wie zum Beispiel der in Baden-Württemberg entwickelte verpflichtende Orientierungstest zur Studienfachwahl, sind nur dann als sinnvoll zu erachten, wenn sie über reine Selbstzuschreibungen hinausgehen und den Studienberechtigten ein eng an den konkreten Studiengang orientiertes praktisches Anforderungserleben ermöglichen. Das bedeutet: Onlinegestützte Orientierungsangebote sind – im Sinne einer Abbruchvermeidung – vor allem dann erfolgreich, wenn es sich bei ihnen um wirkliche Assessments handelt.

Die Übergangszeit zwischen Schule und Studium bietet aber nicht nur Möglichkeiten zur Studieninformation und fachlicher Vorbereitung, sondern auch zur Einübung und zum Ausbau von Kompetenzen für eigenaktives Studierenverhalten. So könnten zu den Angeboten für Studieninteressenten auch Kurse zum Zeitmanagement sowie zum wissenschaftlichen Lernen und Studieren gehören. Dabei sind u. U. für die Studienbewerberinnen und Studienbewerber „Kompaktangebote“ besonders interessant, bei denen fachliche Vorbereitung, Studieninformationen und Kurse zum Studien- und Lernverhalten miteinander verbunden werden.

Handlungsfeld: Studieneinstieg

Zwischen der Bewältigung des Studieneinstiegs und dem Studienerfolg besteht ein enger Zusammenhang. Die Befunde der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass die Exmatrikulierten nach wie vor von erheblichen Problemen bei der Bewältigung des Studieneinstiegs berichten, von denen in besonders hohem Maße Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher betroffen sind. Dies ist nicht verwunderlich, da die Studienanfängerinnen und Studienanfänger zu Beginn des Studiums drei verschiedenen Anforderungen gegenüberstehen, die sie gleichzeitig meistern müssen: Sie müssen erstens insbesondere in bestimmten Studienfächern schon zu Studienbeginn einen sehr anspruchsvollen Stoff bewältigen. Gleichzeitig besteht bei nicht wenigen Studierenden die Notwendigkeit, bestehende Defizite aufzuarbeiten. Hinzu kommt zweitens, dass sie überhaupt erst einmal Studienorientierung gewinnen und sich an der Hochschule zurechtfinden müssen. Eine besondere Herausforderung stellt dabei neben der sozialen und akademischen Integration drittens die Umstellung von Lernweise und Lernrhythmus auf ein eigenständiges Studien- und Lernverhalten dar. Bei der Bewältigung all dieser Herausforderungen ist die Unterstützung der Studienanfängerinnen und Studienanfänger von der ersten Woche an sehr wichtig.

Die Hochschulen in Baden-Württemberg bieten zu Studienbeginn vielfältige Einführungs- und Informationsveranstaltungen an. Vielfalt wie Umfang dieser Veranstaltungen sollte erhalten bleiben, auch wenn kein unmittelbarer Einfluss auf den Studienerfolg nachweisbar ist, so ermög-

lichen diese doch den Studienanfängerinnen und Studienanfängern schnellen, unkomplizierten und kompakten Zugang zu wichtigen Informationen. Um ihre Wahrnehmung und Wirkung weiter zu erhöhen, scheint ein höherer Grad an Verbindlichkeit durchaus angebracht.

Ein zentrales Problem der Studieneingangsphase sind ungenügende Studienvorbereitung und fachliche Defizite, vor allem in wirtschaftswissenschaftlichen, mathematisch-naturwissenschaftlichen sowie ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. In dieser Situation bedarf es umfangreicher Unterstützungsmaßnahmen, wobei am Anfang für jeden Studienanfängerjahrgang eine klare Analyse des Vorbereitungsstandes stehen sollte. Das bedeutet: Um den Studieneinstieg zu erleichtern, ist zu empfehlen, dass Hochschulen zu Studienbeginn Daten über den Kenntnisstand der fachlichen Studienvorbereitung erfassen und daraus entsprechende individuell abgestimmte Unterstützungsbedarfe ableiten. Dies hat zweierlei Wirkung: Zum einen erfahren die Studienanfängerinnen und Studienanfänger ihren realen Kenntnisstand im Verhältnis zu den Studienanforderungen im ersten Semester. Auf die Art und Weise wird es leichter möglich sein, die Studierenden zu bestimmten Aktivitäten zu motivieren. Zum anderen erhalten natürlich auch die Hochschulen Informationen über das vorhandene Niveau fachlicher Studienvoraussetzungen und sind in der Lage, gezielt darauf zu reagieren. Zur Ermittlung des Kenntnisstands von Studienanfängerinnen und Studienanfängern sollten dabei nicht nur die Schulnoten und die Art der Schule, an der die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde, in den Blick genommen werden, sondern auch weitere Instrumente zur Eignungsdiagnostik zum Einsatz kommen. In Baden-Württemberg existieren für einen Teil der zugangsbeschränkten Studiengänge bereits fachbezogene Studierfähigkeitstests als obligatorische Zulassungsvoraussetzung. Diese können den Studieninteressierten helfen, eine differenzierte Einschätzung ihrer fachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse zu erhalten. Allerdings wird in zulassungsfreien Studiengängen die Teilnahme an fachbezogenen Studierfähigkeitstest bislang nicht gefordert. Dies betrifft auch einen Teil der MINT-Studiengänge, für die eine frühzeitige Eignungsdiagnostik in Hinblick auf die vergleichsweise hohen Leistungsanforderungen von besonderer Bedeutung ist. Darüber hinaus könnten auch Self-Assessments zum Einsatz kommen, um an der Schule erworbene Vorkenntnisse und Fähigkeiten zu erkunden.

In vielen Fächern der genannten Disziplinen sind frühzeitige Reaktionen sehr zu empfehlen. Offensichtlich ist das einfache Angebot von studienbegleitenden Kursen, zusätzlichen Tutorien etc. nicht hinreichend, die Studienanfängerinnen und Studienanfänger bedürfen für ihre Entscheidung über die individuell angemessene Kurswahl stärker einer unmittelbaren Empfehlung. Auf Basis der Informationen zur Studienvorbereitung wären persönliche beratende Gespräche der Lehrenden mit den Studienanfängern denkbar, die in Vereinbarungen zur Gestaltung des weiteren Studienverlaufs, vor allem auch zum Aufholen von fachlichen Defiziten münden könnten. Solche Beratungsgespräche sind auch gut in ein curriculäres Lehrverständnis einzubinden, das die Entwicklung von einer stärkeren vorgabenorientierten Lehre zu Studienbeginn hin zu einem vollständig eigenaktiven Studieren beinhaltet.

Eine Basis für solche Gespräche könnten auch frühzeitig gebildete Arbeits- bzw. Lerngruppen von Studienanfängerinnen und Studienanfängern bilden, denen jeweils eine Mentorin bzw. ein Mentor zugeteilt ist, die bzw. der dann mit der Gruppe entsprechende Gespräche zur Studiengestaltung führt. Solche Lerngruppen bieten viele Vorteile. Sie erleichtern nicht nur die soziale Integration der Studierenden und den Austausch über Studieninhalte, sie sind eben auch Plattformen für Betreuungsaktivitäten. Wichtig scheint dabei zu sein, dass die Anforderungsgestaltung in der Lehre in angemessener Weise auf diese Lerngruppen Bezug nimmt. Günstig ist es, wenn an der Hochschule auch räumliche Möglichkeiten für die Arbeit von Lerngruppen bestehen.

Selbstverständlich bedarf es für die Unterstützung der Studienanfängerinnen und Studienanfänger bei der Bewältigung der geforderten Studienleistungen ein breites Angebot an bekannten und vertrauten Maßnahmen, die von der Studienfachberatung und der Beratung der Fachschaft über Tutorien bis hin zu zusätzlichen Lehrveranstaltungen und Kursen reicht.

Allerdings ist davon auszugehen, dass für nicht wenige Studienanfängerinnen und Studienanfänger diese Angebote nicht ausreichend sind, sondern dass es Eingriffe in die Curricula braucht, um den Lehrstoff zu bewältigen. Eine Flexibilisierung von Studienabläufen, vor allem natürlich der zeitlichen Streckung bestimmter Studienphasen, ist aus Sicht der Untersuchungsbefunde mit Sicherheit ein möglicher Weg, den Studienerfolg zu verbessern. Einige Hochschulen in Baden-Württemberg haben dazu schon im Rahmen des Förderprogramms „Studienmodelle individueller Geschwindigkeiten“ Erfahrungen gemacht. Bei solch tiefgreifenden Eingriffen in den Studienablauf scheint es allerdings wichtig zu sein, nicht nur die entsprechenden gestreckten Studienphasen neu zu gestalten, sondern auch die Einmündung in das „reguläre“ Studienprogramm zu bedenken. Der Erfolg einer solchen Maßnahme scheint dann am größten zu sein, wenn der Übergang in das herkömmliche Curriculum nicht als Bruch, sondern gleitend, mit längerer Vorbereitung auf die neuen Anforderungen gestaltet wird.

Neben den Fragen von fachlicher Vorbereitung und angemessener Anforderungsgestaltung bedarf zu Studienbeginn auch die Entwicklung der Studienmotivation gesteigerter Aufmerksamkeit. Viele Studienanfängerinnen und Studienanfänger schreiben sich mit falschen oder fehlenden Vorstellungen von ihrem Studienfach ein. Enttäuschte Studienerwartungen sind häufig die Folge. Diese müssen nicht notwendigerweise in Studienabbruch münden, es kommt darauf an, die Studienanfängerinnen und Studienanfänger für die fachlichen Inhalte zu gewinnen. Dies beginnt mit einer überzeugenden Legitimation der Studienfächer – vor allem der Grundlagenfächer – zum einen in Bezug auf die Systematik des Studienfaches und zum anderen, nicht minder wichtig, in Bezug auf die möglichen beruflichen Tätigkeitsfelder. Dabei kommt für die Entwicklung der Fachidentifikation den Lehrenden eine große Bedeutung zu. Sie sind die Akteure der Fachkultur, die zumindest zu Studienbeginn den Studierenden diese Fachidentität und Fachkultur erlebbar machen. Die Forderung, dass die besten Lehrenden im Grundstudium tätig werden, ist mehr als berechtigt. Gerade im ersten Semester scheint es wichtig zu sein, dass die Studierenden mit den Lehrenden ins Gespräch kommen, dass sie neben den fachlichen Inhalten auch die individuellen Fachbezüge der Lehrenden für sich identitätsbildend erleben können.

Für die Entwicklung einer starken Studienmotivation erweisen sich frühzeitige Praxis- und Forschungsbezüge als sehr hilfreich. Es geht dabei nicht darum, das Abstraktionsniveau von Grundlagenfächern abzusenken. Vielmehr sollten entsprechende studentische Praxis- und Forschungsprojekte bzw. die Beteiligung der Studierenden an entsprechenden Projekten im Curriculum Platz finden.

Den Fragen der Studienvorbereitung wie auch der richtigen Studienentscheidung kommt derzeit in nicht wenigen Fächern ein solches Gewicht zu, dass die Einrichtung eines Orientierungssemesters vor dem eigentlichen Fachstudium gerechtfertigt erscheint. Bei angemessener Gestaltung, der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen fachlichen Inhalten und Anforderungen sowie dem Hinführen zu eigenaktivem Studieren, ist deutlich höherer Studienerfolg der einbezogenen Studierenden zu erwarten.

Handlungsfeld: Studiensituation

Nach dem Studieneinstieg ist die darauf folgende Studiensituation für den Studienerfolg nicht minder von Bedeutung. Häufig kommt es im Studienverlauf zu einer Kumulation verschiedener

Problemlagen. Um zu vermeiden, dass derartige Schwierigkeiten zu einem Abbruch des Studiums führen, bedarf es entsprechender Förderaktivitäten, die in erster Linie die Bewältigung der geforderten Studienleistungen und die Stärkung der Fachidentifikation in den Blick nehmen. Eine Vielzahl von Maßnahmen wurde schon beim Handlungsfeld Studieneinstieg dargelegt, deshalb beschränken sich die folgenden Ausführungen mehr auf eine Aufzählung von Maßnahmen, die aus Sicht der Untersuchungsergebnisse besonders geeignet erscheinen, den Studienerfolg zu verbessern:

- ▶ Einführung eines Kontrollsystems für den Studienverlauf: zu bestimmten Zeiten sollten Daten zum Studienverlauf, vor allem zum Leistungsstand, analysiert werden, um rechtzeitig präventiv oder intervenierend tätig werden zu können;
- ▶ Aufrechterhalten eines umfassenden Angebots an Unterstützungsmaßnahmen zur Bewältigung von Studienanforderungen, die von Beratung über Tutorien bis hin zu zusätzlichen Lehrveranstaltungen reichen und an denen unterschiedliche Akteure (Studierende, Beraterinnen und Berater, Lehrende) beteiligt sind;
- ▶ Einführung verbindlicher Absprachen in Folge von Beratungsgesprächen mit Lehrenden;
- ▶ Zentrale Bedeutung kommt der Entwicklung einer „Feedback-Kultur“ zu; Studierende sollten zu jeder ihrer Studienleistungen eine nachvollziehbare Beurteilung erfahren;
- ▶ Beibehalten von studentischen Lern- und Arbeitsgruppen, die sowohl der studentischen Integration als auch als Betreuungsstrukturen für Mentoren dienen können;
- ▶ Entwicklung eines Curriculums, dessen Anforderungsgestaltung sich von stärkerer Vorgabenorientierung hin zu umfassender Eigenaktivität ändert;
- ▶ Frühzeitige Einbeziehung der Studierenden in Forschungs- und Praxisprojekte;
- ▶ Studienfinanzierung als Thema von Einführungsveranstaltungen und Beratungsgesprächen; Einrichten von temporären Notfallstipendien für Studierende mit gefährdeter Studienfinanzierung.

Literaturverzeichnis

- Bean, J. P. (1983). The Application of a Model of Turnover in Working Organizations to the Student Attrition Process. *The Review of Higher Education*, 5, 129-148.
- Becker, R., Haunberger, S., & Schubert, F. (2010). Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, 42 (4), 292-310.
- 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. & Wolfgram, C. (2011). Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelnde Studienbedingungen? *Die Hochschule*, 1, 110-126.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in western society*. New York: Wiley.
- Bundesagentur für Arbeit (2016a). Zahlen, Daten, Fakten: Strukturdaten und -indikatoren. Frankfurt am Main: Bundesagentur für Arbeit, <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/Aktuell/iiiia4/zdf-sdi/sdi-d-o-pdf.pdf> (Zugegriffen am: 03.08.2016).
- Bundesagentur für Arbeit (2016b). Bewerber für Berufsausbildungsstellen. Land Baden-Württemberg. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit, <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201607/iiiia5/ausb-ausbildungsstellenmarkt-mit-zkt/ausbildungsstellenmarkt-mit-zkt-08-0-201607-pdf.pdf> (Zugegriffen am: 03.08.2016).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2015). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen, Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Hadjar, A., & Becker, R. (2004). Warum einige Studierende ihr Soziologie-Studium abbrechen wollen. Studienwahlmotive, Informationsdefizite und wahrgenommene Berufsaussichten als Determinanten der Abbruchneigung. *Soziologie*, 33, 47-65.
- Heublein, U. (2014). Student Drop-out from German Higher Education Institutions. In *European Journal of Education*, 49, 497-513.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2016, im Druck). Ursachen des Studienabbruchs und beruflicher Verbleib von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern. Hannover: DZHW.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., Richter, J., & Schreiber, J. (2015). Studienbereichsspezifische Qualitätssicherung im Bachelorstudium. Befragung der Fakultäts- und Fachbereichs-

- leitungen zum Thema Studienerfolg und Studienabbruch. (Forum Hochschule 3/2015). Hannover: DZHW.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., & Besuch, G. (2010). Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. (Forum Hochschule 2/2010). Hannover: HIS.
- Kristen, C. (1999). Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit - ein Überblick über den Forschungsstand. Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 5, 1-67.
- Mergner, J., Ortenburger, A., & Vöttiner, A. (2015). Studienmodelle individueller Geschwindigkeit. Ergebnisse der Wirkungsforschung 2011-2014. Hannover: DZHW.
- Metzger, G., Dürrschnabel, K., & Schröder, J. (2016). Erste Ergebnisse und Empfehlungen aus der LUMa-Studie. In R. Dürr, K. Dürrschnabel, F. Loose & R. Wurth (Hrsg.), *Mathematik zwischen Schule und Hochschule. Den Übergang zu einem WiMINT-Studium gestalten – Ergebnisse einer Fachtagung*, Esslingen 2015 (S. 33-80). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M., & Netz, N. (2013). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Bonn, Berlin: BMBF.
- Scheller, P., Isleib, S., & Sommer, D. (2013). Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12. (Forum Hochschule 6/2013). Hannover: HIS.
- Schneider, H., & Franke, B. (2014). Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor uns ein halbes Jahr nach Schulabschluss. (Forum Hochschule 6/2014). Hannover: DZHW.
- Schreyer, F., & Gaworek, M. (2007). Akademikermangel – allgemein und speziell in naturwissenschaftlich-technischen Berufen. In Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.), *Fachkräftbedarf der Wirtschaft. Materialsammlung B: Zukünftiger Fachkräftemangel?* Nürnberg: IAB.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1, 64-85.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education. The role of institutional habitus. *Journal of Educational Policy*, 17(4), 423-442.
- Troltsch, K., Gerhards, C., & Mohr, S. (2012). Vom Regen in die Traufe? Unbesetzte Ausbildungsstellen als künftige Herausforderung des Ausbildungsstellenmarktes. BIBB Report 19/12.
- Vöttiner, A., & Ortenburger, A. (2015). Studienmodelle individueller Geschwindigkeit – Hochschulische Beiträge zum Studienerfolg. Wichtigste Ergebnisse der Wirkungsforschung 2011-2014 und erste Handlungsempfehlungen. Hannover: DZHW.

Anhang

Abb. A3.1
Gründe des Studienabbruchs in Baden-Württemberg nach Abschlussart
 Angaben in Prozent

Abbruchgründe	Rolle am Abbruch		Entscheidender Abbruchgrund	
	Bachelor	Staatsexamen	Bachelor	Staatsexamen
Leistungsprobleme	83	76	33	25
zu viel Studien- und Prüfungsstoff	50	50	3	5
Studienanforderungen waren zu hoch	49	45	7	4
habe den Einstieg ins Studium nicht geschafft	37	23	3	0
war dem Leistungsdruck im Studium nicht gewachsen	38	32	2	1
Zweifel an persönlicher Eignung für das Studienfach	50	41	3	3
endgültig nicht bestandene Prüfungen	37	25	13	13
konnte fehlende Vorkenntnisse nicht ausgleichen	28	15	3	0
mangelnde Studienmotivation	72	67	20	19
falsche Erwartungen in Bezug auf das Studium	60	50	8	4
Desinteresse an den Berufen, die das Studium ermöglicht	24	21	2	8
nachgelassenes Interesse am Fach	38	28	5	2
schlechte Arbeitsmarktchancen in meinem Fach	15	21	3	4
Wissenschaft liegt mir nicht	17	20	1	1
persönliche Gründe	42	42	14	15
fühlte mich im Studium diskriminiert	3	5	1	0
fühlte mich am Studienort nicht wohl	30	26	2	5
Krankheit/psychische Probleme	22	21	11	10
finanzielle Situation	33	32	6	5
finanzielle Engpässe	29	25	3	4
Studium und Erwerbstätigkeit waren nicht mehr zu vereinbaren	18	21	3	1
praktische Tätigkeit	73	73	12	16
fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiums	45	51	4	7
Wunsch nach praktischer Tätigkeit	63	66	7	7
will schnellstmöglichst Geld verdienen	28	28	0	1
familiäre Situation	17	19	4	8
Studium und Kinderbetreuung waren nicht mehr zu vereinbaren	3	3	0	2
Schwangerschaft	1	2	1	1
familiäre Gründe	16	18	4	6
berufliche Alternative	24	16	5	4
Angebot eines finanziell oder fachlich attraktiven Arbeitsplatzes	19	13	3	4
ursprünglich angestrebten Ausbildungs- bzw. Studienplatz erhalten	10	6	3	0
Studienbedingungen	63	61	5	8
überfüllte Lehrveranstaltungen	21	28	1	1
gewünschte Lehrveranstaltungen nicht erhalten	17	17	0	0
mangelhafte Organisation des Studiums	32	36	2	6
mangelhafte Didaktik der Lehrveranstaltungen	23	25	1	0
ungenügende Betreuung durch Dozenten	31	34	1	0
Anonymität in der Hochschule	24	32	1	1
Studienorganisation	40	28	1	1
Studium war zu verschult	26	24	1	0
fehlende Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten	26	13	0	1

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Abb. A3.2
Gründe des Studienabbruchs in Baden-Württemberg nach Hochschulart
 Angaben in Prozent

Abbruchgründe	Rolle am Abbruch		Entscheidender Abbruchgrund	
	Universität	Hochschule für angewandte Wissenschaften	Universität	Hochschule für angewandte Wissenschaften
Leistungsprobleme	77	88	27	40
zu viel Studien- und Prüfungsstoff	45	59	3	3
Studienanforderungen waren zu hoch	44	55	6	8
habe den Einstieg ins Studium nicht geschafft	28	44	2	3
war dem Leistungsdruck im Studium nicht gewachsen	32	44	1	3
Zweifel an persönlicher Eignung für das Studienfach	43	55	4	2
endgültig nicht bestandene Prüfungen	26	47	10	19
konnte fehlende Vorkenntnisse nicht ausgleichen	19	38	1	4
mangelnde Studienmotivation	71	69	20	17
falsche Erwartungen in Bezug auf das Studium	55	61	6	9
Desinteresse an den Berufen, die das Studium ermöglicht	25	20	4	1
nachgelassenes Interesse am Fach	34	39	4	6
schlechte Arbeitsmarktchancen in meinem Fach	22	6	4	0
Wissenschaft liegt mir nicht	21	12	1	0
persönliche Gründe	41	45	14	14
fühlte mich im Studium diskriminiert	4	2	0	1
fühlte mich am Studienort nicht wohl	25	35	3	2
Krankheit/psychische Probleme	23	21	11	11
finanzielle Situation	30	38	7	5
finanzielle Engpässe	24	38	4	3
Studium und Erwerbstätigkeit waren nicht mehr zu vereinbaren	19	20	3	2
praktische Tätigkeit	75	70	14	9
fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiums	52	37	5	3
Wunsch nach praktischer Tätigkeit	65	60	8	6
will schnellstmöglichst Geld verdienen	28	29	1	0
familiäre Situation	16	19	5	6
Studium und Kinderbetreuung waren nicht mehr zu vereinbaren	4	2	1	0
Schwangerschaft	2	2	1	0
familiäre Gründe	15	19	4	5
berufliche Alternative	24	19	5	4
Angebot eines finanziell oder fachlich attraktiven Arbeitsplatzes	19	16	3	3
ursprünglich angestrebten Ausbildungs- bzw. Studienplatz erhalten	9	8	2	2
Studienbedingungen	66	58	7	3
überfüllte Lehrveranstaltungen	26	14	1	0
gewünschte Lehrveranstaltungen nicht erhalten	19	14	0	0
mangelhafte Organisation des Studiums	34	33	3	2
mangelhafte Didaktik der Lehrveranstaltungen	23	23	1	0
ungenügende Betreuung durch Dozenten	32	30	1	0
Anonymität in der Hochschule	29	18	1	0
Studienorganisation	35	41	1	2
Studium war zu verschult	24	27	1	1
fehlende Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten	23	25	0	0

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Abb. A3.3
Gründe des Studienabbruchs nach ausgewählten Fächergruppen
Angaben in Prozent

Abbruchgründe	Baden-Württemberg							
	Rolle am Abbruch				Entscheidender Abbruchgrund			
	Sprach-/ Kultur- wiss.	Wirt- schafts- wiss.	Mathe- matik/ Natur- wiss.	Inge- nieur- wiss.	Sprach-/ Kultur- wiss.	Wirt- schafts- wiss.	Mathe- matik/ Natur- wiss.	Ingeni- eurwiss.
Leistungsprobleme	67	86	84	88	17	33	34	43
zu viel Studien- und Prüfungsstoff	33	52	53	64	0	5	4	3
Studienanforderungen waren zu hoch	30	53	53	60	3	6	8	9
habe den Einstieg ins Studium nicht geschafft	23	38	40	42	1	4	3	3
war dem Leistungsdruck im Studium nicht gewachsen	22	38	39	48	1	2	2	2
Zweifel an persönlicher Eignung für das Studienfach	40	50	49	55	3	3	4	3
endgültig nicht bestandene Prüfungen	24	35	36	42	8	10	13	20
konnte fehlende Vorkenntnisse nicht ausgleichen	17	25	27	37	1	4	2	3
mangelnde Studienmotivation	73	72	72	66	22	17	20	16
falsche Erwartungen in Bezug auf das Studium	57	63	60	57	6	9	8	11
Desinteresse an den Berufen, die das Studium ermöglicht	27	17	26	19	5	2	3	1
nachgelassenes Interesse am Fach	36	38	41	31	5	4	6	3
schlechte Arbeitsmarktchancen in meinem Fach	33	8	13	7	4	1	3	1
Wissenschaft liegt mir nicht	27	21	14	12	2	2	1	1
persönliche Gründe	42	49	42	38	14	17	14	12
fühlte mich im Studium diskriminiert	4	4	1	4	0	1	0	1
fühlte mich am Studienort nicht wohl	28	30	31	26	3	3	3	1
Krankheit/psychische Probleme	23	28	22	21	11	14	12	10
finanzielle Situation	33	35	34	33	8	3	5	7
finanzielle Engpässe	27	30	31	31	4	3	3	4
Studium und Erwerbstätigkeit waren nicht mehr zu vereinbaren	20	17	20	19	4	0	3	3
praktische Tätigkeit	77	77	67	70	19	13	9	11
fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiums	56	47	40	43	8	6	4	3
Wunsch nach praktischer Tätigkeit	70	66	60	59	12	6	5	7
will schnellstmöglichst Geld verdienen	31	31	26	25	0	1	1	1
familiäre Situation	19	18	14	16	7	7	4	3
Studium und Kinderbetreuung waren nicht mehr zu vereinbaren	5	2	3	2	1	0	0	0
Schwangerschaft	2	3	1	0	2	1	0	0
familiäre Gründe	19	17	13	15	4	6	4	3
berufliche Alternative	22	25	24	18	4	4	8	2
Angebot eines finanziell oder fachlich attraktiven Arbeitsplatzes	18	21	19	14	2	2	4	1
ursprünglich angestrebten Ausbildungs- bzw. Studienplatz erhalten	7	10	10	7	2	2	4	1
Studienbedingungen	65	71	61	57	8	5	6	4
überfüllte Lehrveranstaltungen	25	32	23	14	1	2	1	0
gewünschte Lehrveranstaltungen nicht erhalten	25	23	16	12	0	2	0	0
mangelhafte Organisation des Studiums	42	34	30	31	4	1	3	1
mangelhafte Didaktik der Lehrveranstaltungen	23	26	20	26	0	0	1	1
ungenügende Betreuung durch Dozenten	31	37	27	32	1	0	0	1
Anonymität in der Hochschule	34	32	20	17	1	0	1	1
Studienorganisation	46	45	34	32	1	1	1	3
Studium war zu verschult	35	27	21	23	1	1	0	2
fehlende Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten	28	30	22	18	1	0	1	1

Abb. A3.4
Gründe des Studienabbruchs in Baden-Württemberg und im Bundesdurchschnitt nach Hochschulart
 Angaben in Prozent

Abbruchgründe	Baden-Württemberg		Bundesdurchschnitt	
	Rolle am Abbruch	Entscheidender Abbruchgrund	Rolle am Abbruch	Entscheidender Abbruchgrund
Leistungsprobleme	79	30	81	31
zu viel Studien- und Prüfungsstoff	50	2	50	3
Studienanforderungen waren zu hoch	45	5	48	6
habe den Einstieg ins Studium nicht geschafft	31	2	34	3
war dem Leistungsdruck im Studium nicht gewachsen	33	2	36	2
Zweifel an persönlicher Eignung für das Studienfach	45	4	48	3
endgültig nicht bestandene Prüfungen	28	13	34	13
konnte fehlende Vorkenntnisse nicht ausgleichen	26	2	26	2
mangelnde Studienmotivation	71	17	71	19
falsche Erwartungen in Bezug auf das Studium	58	8	57	8
Desinteresse an den Berufen, die das Studium ermöglicht	20	3	23	3
nachgelassenes Interesse am Fach	36	4	36	5
schlechte Arbeitsmarktchancen in meinem Fach	15	2	17	3
Wissenschaft liegt mir nicht	16	1	18	1
persönliche Gründe	37	11	42	14
fühlte mich im Studium diskriminiert	2	0	3	0
fühlte mich am Studienort nicht wohl	26	2	29	3
Krankheit/psychische Probleme	18	8	22	11
finanzielle Situation	36	10	33	6
finanzielle Engpässe	30	6	29	4
Studium und Erwerbstätigkeit waren nicht mehr zu vereinbaren	23	4	19	3
praktische Tätigkeit	74	15	73	12
fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiums	48	4	46	4
Wunsch nach praktischer Tätigkeit	63	10	63	7
will schnellstmöglichst Geld verdienen	33	1	29	0
familiäre Situation	15	4	17	5
Studium und Kinderbetreuung waren nicht mehr zu vereinbaren	5	1	3	0
Schwangerschaft	2	1	2	1
familiäre Gründe	14	2	16	4
berufliche Alternative	24	6	23	5
Angebot eines finanziell oder fachlich attraktiven Arbeitsplatzes	20	3	18	3
ursprünglich angestrebten Ausbildungs- bzw. Studienplatz erhalten	9	3	9	2
Studienbedingungen	61	5	63	5
überfüllte Lehrveranstaltungen	23	1	22	1
gewünschte Lehrveranstaltungen nicht erhalten	17	1	17	0
mangelhafte Organisation des Studiums	30	2	33	3
mangelhafte Didaktik der Lehrveranstaltungen	21	0	23	0
ungenügende Betreuung durch Dozenten	31	1	31	1
Anonymität in der Hochschule	27	1	25	1
Studienorganisation	38	1	38	1
Studium war zu verschult	26	1	25	1
fehlende Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten	23	0	24	0

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Abb. A3.5
Zeitpunkte der Studienabbruchentscheidung nach ausgewählten Fächerguppen
 Angaben in Prozent

Zeitpunkte	Fächergruppe			
	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
erster Gedanke				
1. Semester	35	44	41	39
2. Semester	28	29	35	37
3. Semester	16	13	10	14
4. Semester	5	4	4	5
5. Semester	2	4	2	1
6. Semester und später	14	6	8	4
fester Entschluss				
1. Semester	14	19	18	13
2. Semester	38	32	45	46
3. Semester	9	20	11	21
4. Semester	16	12	10	10
5. Semester	5	3	5	4
6. Semester und später	18	14	11	6
Exmatrikulation				
1. Semester	9	11	12	14
2. Semester	38	31	44	44
3. Semester	8	18	9	13
4. Semester	19	18	13	15
5. Semester	3	6	5	4
6. Semester und später	23	16	17	10

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Abb. A4.1
Schulische Leistungskurse von Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart
 Angaben in Prozent

gewählte Leistungskurse	Bachelor		Staatsexamen	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
Mathematik	31	36	41	44
Deutsch	26	29	44	36
Englisch	33	35	45	39

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Abb. A4.2

Schulische Leistungskurse von Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart

Angaben in Prozent

gewählte Leistungskurse	Universität		Hochschule für angewandte Wissenschaften	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
Mathematik	38	39	25	33
Deutsch	36	34	17	19
Englisch	42	38	20	24

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Abb. A4.3

Schulische Leistungskurse von Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten

Fächergruppen

Angaben in Prozent

gewählte Leistungskurse	Sprach-/Kulturwiss.		Wirtschafts-/Sozialwiss.		Mathematik/Naturwiss.		Ingenieurwiss.	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
Mathematik	35	28	(24)	(43)	31	41	40	(44)
Deutsch	39	38	(27)	(32)	21	20	28	(23)
Englisch	45	38	(43)	(41)	22	26	31	(23)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Abb. A4.4

Schulische Leistungskurse von Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden

Abbruchgründen

Angaben in Prozent

gewählte Leistungskurse	entscheidender Abbruchgrund			
	Leistungsprobleme	praktische Tätigkeit	mangelnde Studienmotivation	persönliche Gründe
Mathematik	28	(31)	34	(39)
kein Mathematik-Leistungskurs	72	(69)	66	(61)
Deutsch	30	(26)	27	(28)
kein Deutsch-Leistungskurs	70	(74)	73	(72)
Englisch	28	(34)	35	(41)
kein Englisch-Leistungskurs	72	(66)	65	(59)

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Abb. A5.1**Bildung von Motivgruppen der Studienfachwahl mittels Faktoranalyse**

Faktorladungen der in der Analyse einbezogenen Motive der Studienfachwahl

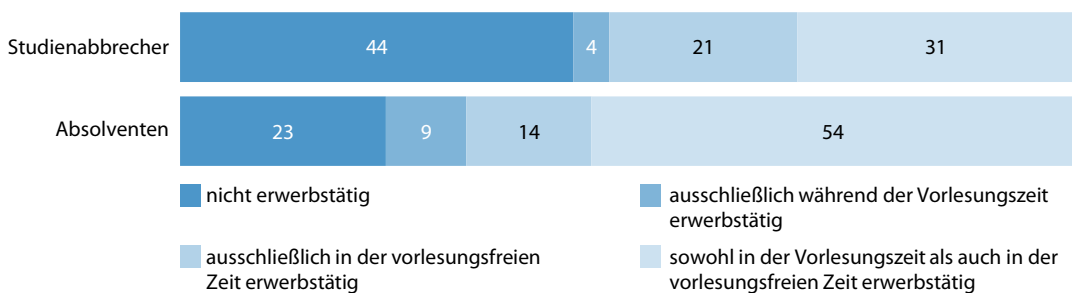
	Motive			Rat von anderen
	intrinsische Motive	extrinsische Motive	soziale Motive	
persönliche Begabung	0,604	-0,091	0,180	0,092
Wunsch nach persönlicher Entfaltung	0,426	-0,093	0,488	-0,072
wissenschaftliches Interesse	0,481	0,205	-0,112	0,084
Fachinteresse	0,742	-0,111	0,111	0,005
fester Berufswunsch	0,407	0,320	0,449	0,003
keine bessere Idee	-0,552	-0,151	-0,233	0,302
keine Zulassung für das Wunschfach	-0,500	0,061	0,127	0,082
gute Arbeitsmarktchancen	0,023	0,876	-0,030	0,117
Aussicht auf ein hohes Einkommen	-0,029	0,900	-0,061	0,119
Streben nach einem angesehenen Beruf	-0,037	0,776	0,115	0,129
anderen Menschen helfen	0,025	-0,049	0,830	0,064
beruflich viel Umgang mit Menschen haben	-0,076	0,061	0,855	0,073
Ratschläge von Eltern/Verwandten	-0,056	0,119	0,035	0,854
Ratschläge von Freunden/Bekanntem	-0,015	0,075	0,056	0,864
Empfehlungen von Studien- oder Berufsberatern	0,020	0,137	0,019	0,617

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Abb. A7.1

Fachliche Vorkenntnisse bei Studienabbrechern und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße ausreichend“ bis 5 = „überhaupt nicht ausreichend“, Pos. 1+2, in Prozent

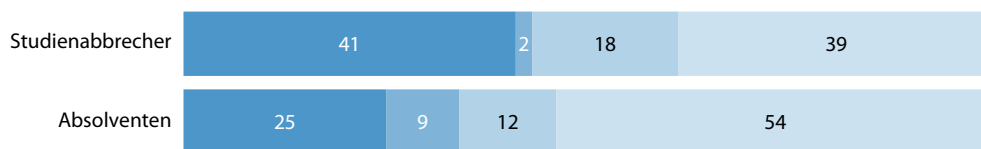
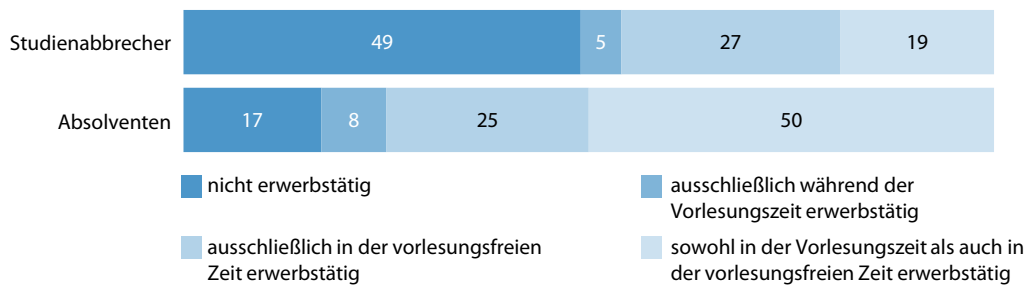


DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Abb. A7.2

Erwerbstätigkeit der Studienabbrecher und Absolventen nach Hochschulart

Angaben auf folgender Skala 1 = „nein“, 2 = „ja, während der Vorlesungszeit“, 3 = „ja, aber nur in der vorlesungsfreien Zeit“ und 4 = „ja, sowohl in der Vorlesungszeit als auch in der vorlesungsfreien Zeit“, Pos. 2+4 und 1+3, in Prozent

Universität**Hochschule für angewandte Wissenschaften**

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Abb. A8.1
Befragung der Beratungseinrichtungen: Stichprobe und Rücklauf
 Absolute Zahlen und Anteile in Prozent

Stichprobe und Rücklauf	Einrichtungen				Insgesamt
	Studien- beratungen	Career Services	Agenturen für Arbeit	sonstige Beratungs- einrichtungen	
Angeschrieben	79	68	47	65	259
Rücklauf	64	40	41	53	198
Rücklaufquote in %	81	59	87	82	76

DZHW-Befragung von Beratungseinrichtungen 2016

Abb. A8.2
Probleme im Zusammenhang mit der Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern nach Art der Beratungseinrichtung
 Werte 1+2, 3 und 4+5 einer fünfstufigen Skala von 1 = "trifft vollkommen zu" bis 5 = "trifft überhaupt nicht zu", Angaben in Prozent

	Studienberatungen			Careerservices			Arbeitsagenturen			sonstige Beratungseinrichtungen		
	trifft (vollkommen)	teils/teils	trifft (überhaupt nicht zu)	trifft (vollkommen)	teils/teils	trifft (überhaupt nicht zu)	trifft (vollkommen)	teils/teils	trifft (überhaupt nicht zu)	trifft (vollkommen)	teils/teils	trifft (überhaupt nicht zu)
Probleme im Zusammenhang mit der Beratung												
geringe Bekanntheit des Beratungsangebots	30	41	30	44	22	33	29	38	33	41	41	18
geringe Inanspruchnahme der Beratung	30	38	33	47	25	28	24	43	33	37	35	27
Mangel an Eigeninitiative der Beratungssuchenden	37	38	25	40	37	23	33	40	26	34	40	26
fehlende personelle Ressourcen	48	20	31	46	20	34	27	22	51	12	20	68
fehlende finanzielle Mittel	38	16	47	41	21	38	7	17	76	14	18	68
mangelnde Unterstützung durch die Hochschulleitung/ Trägerorganisation	25	14	60	24	24	52	8	8	85	6	16	78
keine langfristige Finanzierung der Beratungstätigkeit	38	8	55	62	3	35	0	2	98	31	16	53
mangelhafte Vernetzung mit anderen Einrichtungen	2	10	89	14	11	75	0	7	93	12	6	82
fehlende Fortbildungsmöglichkeiten für die Mitarbeiter	8	10	82	17	26	57	5	17	78	6	12	82

DZHW-Befragung von Beratungseinrichtungen 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Herausgeber:

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW)
Lange Laube 12 | 30159 Hannover | www.dzhw.eu

Postfach 2920 | 30029 Hannover

Tel.: +49 511 450670-0 | Fax: +49 511 450670-960

Geschäftsführer(in):

Prof. Dr. Monika Jungbauer-Gans

Dr. Bernhard Hartung

Vorsitzender des Aufsichtsrats:

Ministerialdirigent Peter Greisler

Registergericht:

Amtsgericht Hannover | B 210251

Umsatzsteuer-Identifikationsnummer:

DE291239300

Redaktionell verantwortlich:

Daniel Matthes

Hinweis gemäß § 33 Datenschutzgesetz (BDSG):

Die für den Versand erforderlichen Daten (Name, Anschrift) werden elektronisch gespeichert.

