

Zentralstelle für Qualitätssicherung und Wissenstransfer (ZEQ)

Teilmodul 5

Prof. Dr. Gabriele Saueressig, Claudia Reuer, Christian Manger, Silke Spanfelner
Hochschule für angewandte Wissenschaften Würzburg-Schweinfurt

An der FHWS übernimmt die Zentralstelle für Qualitätssicherung und Wissenstransfer (ZEQ) die Begleitung, Vernetzung und Auswertung aller BEST-FIT-Maßnahmen. Sie dient der nachhaltigen Etablierung des Qualitätsmanagements und der Weiterentwicklung von Instrumenten zur Sicherung der Qualität in der Lehre sowie der Prozessoptimierung. Bisher konnten bereits neue Prozesse im Qualitätsmanagement erprobt und dokumentiert werden. Ziel ist es, sich als erfolgreich erweisende Prozesse am Ende der Projektlaufzeit für die gesamte Hochschule übernehmen zu können. Außerdem führt die ZEQ hochschulweite Befragungen durch. 2013 fand im Auftrag und mit Begleitung der ZEQ eine erste Studienabbrecherbefragung statt, deren Ergebnisse vorgestellt werden.

Zusätzliche Schlüsselwörter: Qualitätssicherung, Wissenstransfer, Vernetzung, Auswertung

1 ÜBERBLICK

Die Sicherung von Qualität im Hochschulbereich ist ein viel diskutiertes und nicht triviales Unterfangen. Zunächst gilt es, den Qualitätsbegriff zu operationalisieren, um Qualität messbar und bewertbar machen zu können.

Geläufige Definitionen interpretieren Qualität als die Erfüllung von vorab definierten Anforderungen. DIN EN ISO 9000:2005 definiert Qualität als „Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt, d. h. in welchem Maße ein Produkt (Ware oder Dienstleistung) den bestehenden Anforderungen entspricht.“ Qualität ist also keine absolute Größe, sondern sie ist in Bezug zu setzen zu einer Vergleichsgröße, welche die Beschaffenheit bzw. Eignung einer Leistung sinnvoll abbildet.

Donabedian entwickelte eines der ersten dienstleistungsspezifischen Qualitätsmodelle, welches Struktur/Potenzial, Prozess- und Ergebnisqualität unterscheidet [Donabedian (1980)]. Qualität wird damit als mehrdimensionales Konstrukt verstanden, das auf verschiedenen Handlungsebenen innerhalb von Hochschulen zum Tragen kommt.

Um Qualität sichern und weiterentwickeln zu können, ist eine Messung der Qualität unabdingbar. Aufgrund des mehrdimensionalen Qualitätsbegriffs kann man sich zur Feststellung von Qualität im Hochschulbereich unterschiedlicher analytischer Referenzmodelle bedienen [Schmidt (2010)]:

- Qualität als relationaler Begriff im Vergleich zu anderen Hochschulen, Projekten, Programmen, Forschungs- und Lehrleistungen,

G. Saueressig, C. Manger, C. Reuer, S. Spanfelner
Hochschule für angewandte Wissenschaften Würzburg-Schweinfurt, Projekt BEST-FIT,
Würzburg und Schweinfurt, Deutschland
<http://best-fit.fhws.de>, www.fhws.de

Die Erlaubnis zur Kopie in digitaler Form oder Papierform eines Teils oder aller Teile dieser Arbeit für persönlichen oder pädagogischen Gebrauch wird ohne Gebühr zur Verfügung gestellt. Voraussetzung ist, dass die Kopien nicht zum Profit oder kommerziellen Vorteil gemacht werden und diese Mitteilung auf der ersten Seite oder dem Einstiegsbild als vollständiges Zitat erscheint. Copyrights für Komponenten dieser Arbeit durch Andere als FHWS müssen beachtet werden. Die Wiederverwendung unter Namensnennung ist gestattet. Es andererseits zu kopieren, zu veröffentlichen, auf anderen Servern zu verteilen oder eine Komponente dieser Arbeit in anderen Werken zu verwenden, bedarf der vorherigen ausdrücklichen Erlaubnis.

- Vergleich zwischen angestrebten Zielen und Zielerreichung,
- Vergleich von Strukturen, Prozessen oder Ergebnissen zu unterschiedlichen Zeitpunkten zur Messung eines Qualitätsfortschritts über eine gewisse Zeitspanne hinweg,
- normativ gesetzte Qualitätsstandards (z. B. im Bereich der Akkreditierung von Studiengängen),
- Vergleich mit theoretischen Qualitätsmodellen (z. B. EFQM, Academic Scorecard etc.).

Im Rahmen des Projekts BEST-FIT wurde das zweite Referenzmodell gewählt. Die ZEQ hat die Aufgabe, den Zielerreichungsgrad der einzelnen Maßnahmenmodule zu messen, um deren Erfolg transparent darstellen zu können. Vor diesem Hintergrund agiert die ZEQ teilmodulübergreifend und unterstützt die einzelnen Module aktiv im Bereich Qualitätsmessung und -sicherung.

Hierbei ist es erforderlich, den subjektiven Eindruck, der aus den verschiedenen Perspektiven (Lehrende, Lernende, Hochschulverwaltung und -leitung) entsteht, durch den Einsatz von Qualitätsmaßstäben und -kriterien messbar und somit vergleichbar zu machen [Dalluege & Franz (2011), S. 38-40]. Hilfreich für die Gestaltung und Beurteilung von Abläufen in Studium und Lehre ist das Prozessmanagement, wobei insbesondere eine Prozessdokumentation Transparenz schafft und eine Vergleichbarkeit ermöglicht. Unterstützend helfen IT-Systeme bei der Planung, Realisierung und Kontrolle der Prozesse [Lehner (2012), S. 162].

Im Rahmen der knapp 5-jährigen Projektlaufzeit von BEST-FIT sollen die Maßnahmen der Teilmodule regelmäßig evaluiert und kontinuierlich weiterentwickelt und verbessert werden. Ein klassisches Instrument der kontinuierlichen Verbesserung, das seine Ursprünge in der Qualitätssicherung hat, ist der PDCA-Zyklus nach Deming, auf den sich einige Autoren, wie u. a. Imai beziehen [Imai (1992), S. 32 f.]. Hier werden vier Phasen unterschieden, die zyklisch durchlaufen werden sollen, um die Organisation dauerhaft weiterzuentwickeln [Herrmann & Fritz (2011), S. 123 f.]:

- Plan: einen Plan entwickeln, wie das Problem abgestellt werden soll,
- Do: den Plan ausführen,
- Check: das Ergebnis der Maßnahmen auf seine Wirksamkeit beurteilen,
- Act: erfolgreiche Maßnahmen als neuen Standard festschreiben.

Anhand dieses wiederholbaren Zyklus können die einzelnen Module die Qualität ihrer Maßnahmen stetig und dauerhaft verbessern. Werden die Abläufe zusätzlich dokumentiert, können die Prozesse strukturiert und nachhaltig gesichert werden, so dass sie für eine Übertragung in andere Bereiche oder für ein Roll-out in der gesamten Hochschule zur Verfügung stehen. Auf Basis einer projektweit verfügbaren Kollaborationsplattform, mit der Workflows abgebildet und umgesetzt werden können, ist es möglich, die Prozesse der Teilmodule zu modellieren. Dies fördert die Transparenz und soll am Ende der Projektlaufzeit der Hochschule qualitativ hochwertige und etablierte Prozesse zur Verfügung stellen sowie das Erfahrungswissen sichern.

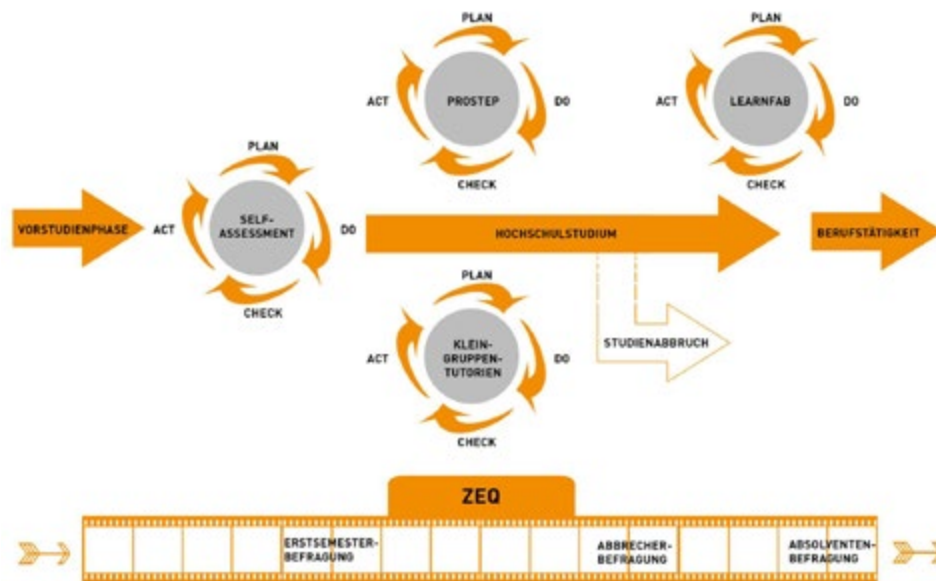


Abb. 1: Überblick über die BEST-FIT-Maßnahmen und deren Einbettung in die Qualitätssicherung (Quelle: Eigene Darstellung)

In Abb. 1 wird ein Überblick über die einzelnen Module und die zeitliche Einordnung in den Studienverlauf gegeben. Die ZEQ begleitet die Studierenden und die einzelnen BEST-FIT-Module mit übergreifenden Maßnahmen über den gesamten Verlauf des Studiums, beginnend bei der Vorstudienphase bis hin zur Berufstätigkeit oder bis zum möglichen Studienabbruch. Jedes einzelne Modul des BEST-FIT-Projekts ist in einen eigenen PDCA-Zyklus zur Sicherung der Qualität und zur Prozessdokumentation eingebettet. Auch die Maßnahmen der ZEQ selbst unterliegen einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess.

Angetrieben wird der Verbesserungskreislauf durch verschiedene Methoden der Qualitätssicherung und des Wissenstransfers. Neben der Prozessdokumentation kommen dabei sowohl quantitative als auch qualitative Befragungsmethoden sowie Kennzahlensysteme zum Einsatz, um den Zielerreichungsgrad der einzelnen Maßnahmen feststellen zu können und Verbesserungsprozesse anzustoßen. Zudem unterstützt die ZEQ hochschulweite Befragungen, wie Erstsemesterbefragungen und Absolventenbefragungen. Die aus den Befragungen gewonnenen Schlüsse, sowohl bei der Erstellung als auch bei der Durchführung und Auswertung, werden zukünftig zur Weiterentwicklung der Instrumente zur Sicherung der Qualität in der Lehre sowie zur Prozessoptimierung der Hochschule beitragen. Dies ermöglicht, die gewonnenen Erfahrungen als Best Practice-Ansätze zur Senkung der Abbruchquote und zur Erhöhung der Praxis-Fitness nach dem Projektende dauerhaft nutzen zu können.

Um die Abbruchquoten dauerhaft zu senken, muss zudem ergründet werden, warum Studierende ihr Studium an der FHWS vorzeitig beenden und wie Unterstützungsangebote, wie beispielsweise die BEST-FIT-Maßnahmen, dies verhindern können. Daher wurde im Rahmen des BEST-FIT-Projekts erstmalig eine hochschulweite Befragung der Studienabbrecher durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Befragung werden im Folgenden dargestellt und diskutiert.

2 DIE STUDIENABBRECHERBEFRAGUNG

Im Wintersemester 2013/14 wurde erstmals an der FHWS eine hochschulweite Befragung der Studienabbrecher durchgeführt. Ziele dieser Befragung sind neben der Evaluation von Maßnahmen zur Verhinderung einer vorzeitigen Beendigung des Studiums, die Beweggründe eines Studienabbruchs zu ergründen sowie gefährdete Studierendengruppen zu identifizieren, um Unterstützungsangebote, wie die BEST-FIT-Maßnahmen, optimal an deren Bedürfnisse und Lebenssituation anpassen zu können.

2.1 Aktueller Forschungsstand

Die vorzeitige Beendigung des Studiums stellt für den betroffenen Studierenden meist einen gravierenden Einschnitt in seine Biografie dar. Dabei wird die Entscheidung zum Studienabbruch nicht nur durch eine Ursache beeinflusst, sondern mehrere Umstände führen letztlich zum Entschluss, das Studium vorzeitig zu beenden. Diese Ursachen liegen zum Teil außerhalb, teilweise auch innerhalb der Hochschule und sind insoweit von ihr beeinflussbar.

Für die Untersuchung von HIS (Hochschulinformationssystem GmbH) von Heublein et al. zu den Ursachen des Studienabbruchs wurde eine repräsentative Stichprobe von Exmatrikulierten von verschiedenen deutschen Hochschulen (Universitäten und Fachhochschulen) gezogen [Heublein et al. (2010)]. Mittels standardisierter Fragebögen wurden ehemalige Studierende befragt, die im WS 2007/08 und SS 2008 ihr Studium vorzeitig beendet haben. Insgesamt sind in diese Untersuchung die Antworten von 2.500 Studienabbrechern, 1.600 Absolventen und 400 Hochschulwechslern eingegangen. Dabei wurden mittels Faktorenanalyse sieben verschiedene Motivbündel identifiziert, die die Entscheidung zum Studienabbruch beeinflussen können: „zu hohe Leistungsanforderungen“, „finanzielle Problemlagen“, „nicht bestandene Zwischen- und Abschlussprüfungen“, „mangelnde Studienmotivation“, „unzulängliche Studienbedingungen“, „berufliche Neuorientierung“, „familiäre bzw. persönliche Problemlagen“ sowie „Krankheitsgründe“ [Heublein et al. (2010), S.17].

In Anlehnung an die von Heublein et al. identifizierten Motivbündel zum Studienabbruch haben Blüthmann, Lepa und Thiel ein theoretisches Modell zum Studienerfolg entwickelt. Demnach führen Eingangsvoraussetzungen zusammen mit den Studienbedingungen sowie Kontextbedingungen, wie die Erwerbstätigkeit neben dem Studium sowie die persönliche und familiäre Situation, zu einem bestimmten Studier- und Lernverhalten, welches letztlich zum Studienerfolg bzw. -misserfolg führt [Blüthmann et al. (2008), S. 415].

Zu den individuellen Eingangsvoraussetzungen zählen soziodemografische Merkmale, wie der sozioökonomische Status der Eltern oder das Geschlecht. Eine Untersuchung zum Studienabbruch an der technischen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg ergab, dass Frauen seltener ihr Studium abbrechen als Männer, allerdings durchschnittlich früher als ihre männlichen Kommilitonen [Meinefeld (1999), S. 88 f.].

Heublein et al. konnten Unterschiede in der schulischen Vorbildung zwischen Absolventen und Studienabbrechern feststellen. Studienabsolventen haben häufiger ihre Hochschulzugangsberechtigung an einem Gymnasium erworben, während Studienabbrecher häufiger ein Fachgymnasium oder eine Fachoberschule besucht haben [Heublein et al. (2010), S.65]. Zudem konnte in der HIS-Untersuchung belegt werden, dass Studienabbrecher an Fachhochschulen häufiger ihre Hochschulzugangsberechtigung auf dem zweiten Bildungsweg erworben haben als Studienabbrecher von Universitäten [Heublein et al. (2010), S. 66].

Zu den individuellen Eingangsvoraussetzungen gehört auch der Informationsstand bei der Studienwahl. Studierende, die angeben, dass sie bei der Studienwahl schlecht informiert waren, brechen überdurchschnittlich häufig ihr Studium aufgrund „mangelnder Studienmotivation“ sowie zu hoher „Studienanforderungen“ und wegen der „Studienbedingungen“ ab [Heublein et al. (2010), S. 61 f.]. Unzureichende Informationen vor Studienbeginn führten zu falschen

Erwartungen und wirkten sich negativ auf die Studienmotivation aus. Zudem wählten schlecht informierte Studierende häufiger Studienfächer, die nicht ihren Fähigkeiten entsprachen.

In der IHF-Untersuchung an der Universität Regensburg kam Schindler zu dem Schluss, dass Studienabbrecher, die das Studium in einer frühen Studienphase abbrechen, häufig bei ihrer Studienwahl schlecht informiert seien [Schindler (1997), S. 60 ff.]. Dabei definiert er frühe Studienabbrecher als Studierende, die ihr Studium bereits im ersten oder zweiten Semester beenden, während bei späten Studienabbrechern der Abbruch im oder nach dem dritten Semester erfolgt [Schindler (1997), S. 9]. Ein weiteres Ergebnis bezüglich des Abbruchzeitpunktes ist, dass Studienabbrecher aus der Mathematik und den Naturwissenschaften sowie den Ingenieurwissenschaften ihr Studium durchschnittlich früher abbrechen als Studierende aus anderen Fächergruppen [Heublein et al. (2010), S. 47 f.]. Zudem nehmen vor allem späte Studienabbrecher nach ihrem Studienabbruch eine Berufstätigkeit auf, während frühe Studienabbrecher nach Studienabbruch eher ein weiteres Studium aufnehmen [Köster (2002), S. 24 f.].

Während des Studiums beeinflusst die soziale und akademische Integration der Studierenden den Studienerfolg. Absolventen haben mehr und intensiveren Kontakt zu Kommilitonen aus ihrem Fachbereich als Studienabbrecher [Heublein et al. (2010), S. 117]. Zudem arbeitet jeder zweite Absolvent während seines Studiums häufig in Lerngruppen, während dies auf nur 37 % der Studienabbrecher zutrifft [Heublein et al. (2010), S. 117 f.]. Dabei wirke sich das Lernen mit Kommilitonen positiv auf die Studienleistung aus. Studienabbrecher, die ihre Leistungen gut einschätzen, arbeiten häufiger in Lerngruppen als Studienabbrecher, die ihre Leistungen schlecht einschätzen [Heublein et al. (2010), S. 120 f.]. Dieser Zusammenhang zwischen der Einschätzung der eigenen Leistungen und der Beteiligung an Lerngruppen besteht sowohl für Studienabbrecher als auch für Absolventen. Die akademische Integration beschreibt, wie gut sich die Studierenden während ihres Studiums betreut fühlen. Dabei sind Absolventen sowohl bei der Betreuung schriftlicher Arbeiten als auch mit der Verständlichkeit der Vermittlung des Lehrstoffes und der Prüfungsvorbereitung zufriedener als Studienabbrecher [Heublein et al. (2010), S. 110 f.]. Studienabbrecher aus der Mathematik und den Naturwissenschaften sowie den Ingenieurwissenschaften sind besonders unzufrieden mit der akademischen Betreuung im Vergleich zu Absolventen aus denselben Fächerbereichen [Heublein et al. (2010), S. 113]. Die akademische Integration hat ebenfalls Einfluss auf die Leistungseinschätzung der Studierenden. 28 % der Studienabbrecher aus dem unteren Leistungsdrittel schätzen die akademische Betreuung als schlecht ein, während dies nur auf 19 % der Studienabbrecher aus dem oberen Leistungsdrittel zutrifft [Heublein et al. (2010), S. 111]. Für 75 % der Studienabbrecher sind „unzulängliche Studienbedingungen“ mitbeeinflussend für ihre Abbruchentscheidung [Heublein et al. (2010), S. 32]. Unter dem Motivbündel „unzulängliche Studienbedingungen“ fassen Heublein et al. dabei verschiedene Aspekte zusammen, z. B. der „fehlende Berufs- und Praxisbezug“ der Lehre sowie die „mangelnde Organisation des Studiums“. „Unzulängliche Studienbedingungen“ sind aber nur für 12 % der Studienabbrecher der ausschlaggebende Grund für die Entscheidung zum Studienabbruch. D. h. unzulängliche Studienbedingungen verstärken andere Studienprobleme und führen in Zusammenhang mit diesen zum Studienabbruch, sind aber selten alleiniger Abbruchgrund. Studienabbrecher sind dabei sowohl mit der „Organisation der Lehrveranstaltungen“ als auch mit der „Vielfalt des Lehrangebotes“ und dem „Forschungsbezug der Lehre“ unzufriedener als Absolventen [Heublein et al. (2010), S. 102].

Zudem konnten Heublein et al. Unterschiede in der Bewertung der Studienanforderungen zwischen Absolventen und Abbrechern feststellen [Heublein et al. (2010), S. 102]. So schätzen Studienabbrecher vor allem die „Stoffmenge“ und das „fachliche Anforderungsniveau“ häufiger als zu hoch ein [Heublein et al. (2010), S. 91]. Überforderung, die sich in Leistungsschwierigkeiten

zeigt, ist dabei für 20 % der Studienabbrecher der ausschlaggebende Grund für die vorzeitige Beendigung des Studiums [Heublein et al (2010), S. 21].

Besonders häufig trifft dabei dieser Grund auf Studienabbrecher der MINT-Fächer zu (also aus Mathematik und Naturwissenschaften sowie den Ingenieurwissenschaften). 32 % bis 37 % der Studienabbrecher aus MINT-Fächern schätzen ihre Leistungen als unterdurchschnittlich ein, während der Anteil bei Studienabbrechern der Nicht-MINT-Fächer bei ca. 18 % liegt [Heublein et al. (2010), S. 98].

Die Kontextbedingungen, wie die Erwerbstätigkeit während des Studiums sowie die finanzielle, familiäre und gesundheitliche Situation der Studierenden, haben ebenfalls Einfluss auf das Lernverhalten der Studierenden und somit auf deren Studienerfolg. „Familiäre bzw. persönliche Problemlagen“ während des Studiums, die häufig im Zusammenhang mit der Kinderbetreuung standen, haben bei 19 % der Studienabbrecher, die in der HIS-Untersuchung von 2007 befragt wurden, die Entscheidung zum Studienabbruch mit beeinflusst. Allerdings sind „familiäre bzw. persönliche Problemlagen“ nur für 7 % der Studienabbrecher ausschlaggebend. In der HIS-Untersuchung von 2000 sind familiäre Schwierigkeiten noch für 11 % der Studienabbrecher der entscheidende Grund gewesen [Heublein et al. (2010), S. 41]. Auch die krankheitsbedingte Studienaufgabe ist zurückgegangen. Während in der Befragung von 2000 5 % eine Erkrankung als ausschlaggebenden Grund für den Studienabbruch angegeben haben, waren es in der Befragung 2007 nur noch 4 % [Heublein et al. (2010), S. 43].

Absolventen sind häufiger während ihres Studiums erwerbstätig als Studienabbrecher, allerdings hat die Tätigkeit der Absolventen auch häufiger Fachbezug zu ihrem Studium [Heublein et al (2010), S. 125]. Die durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit ist bei den Absolventen geringer. Während Studienabbrecher durchschnittlich 15 Stunden pro Woche arbeiten, arbeiten Absolventen im Durchschnitt nur 12 Stunden wöchentlich [Heublein et al. (2010), S. 130]. Dabei ist der Anteil der Erwerbstätigen unter den Studienabbrechern der MINT-Fächer geringer als in anderen Fächergruppen, was Heublein et al. in Zusammenhang mit den hohen Studienanforderungen in diesen Fächern stellen [Heublein et al. (2010), S. 126]. Dabei geben Studierende, die während ihres Studiums erwerbstätig sind, besonders häufig ihr Studium wegen „finanzieller Schwierigkeiten“ und wegen „Nichtbestehen von Prüfungen“ auf [Heublein et al. (2010), S. 131]. Für 27 % der Studienabbrecher trägt die schwierige Vereinbarkeit von Studienfinanzierung und Studienanforderungen zum Studienabbruch bei. Für 19 % der Studienabbrecher sind „finanzielle Schwierigkeiten“ der ausschlaggebende Grund für die Aufgabe des Studiums [Heublein et al. (2010), S. 24]. Dabei sind Studienabbrecher deutlich unzufriedener mit ihrer finanziellen Lage als Absolventen.

Zusammenfassend kann folgendes Fazit aus dem Forschungsstand gezogen werden: Laut Meinefeld brechen Studentinnen das Studium seltener ab als Studenten und zudem vergleichsweise früher [Meinefeld (1999), S. 83 ff.]. Ein schlechter Informationsstand bei der Studienwahl begünstigt einen Studienabbruch aufgrund „mangelnder Studienmotivation“ und der „Studienanforderungen“ sowie der „Studienbedingungen“ [Heublein et al (2010), S. 61 f.]. Der Zeitpunkt des Abbruchs liegt bei Studierenden, die angeben, bei der Studienwahl schlecht informiert gewesen zu sein, früher [Schindler (1997), S. 60 ff.]. Dies gilt auch für MINT-Studienabbrecher im Vergleich zu Nicht-MINT-Studienabbrechern. Studierende, die ihr Studium frühzeitig beendet haben, nehmen häufig nach Studienabbruch ein weiteres Studium auf, während Spätabbrecher häufiger in eine Berufstätigkeit wechseln [Köster (2002), S. 24 f.]. Absolventen sind im Vergleich zu Studienabbrechern sowohl mit ihrer sozialen als auch akademischen Situation zufriedener [Heublein et al. (2010)]. Dabei ist die Diskrepanz in der Zufriedenheit mit der akademischen Betreuung zwischen Absolventen und Studienabbrechern der MINT-Fächer besonders groß. Zudem sind Studienabbrecher mit den Studienbedingungen unzufriedener als Absolventen [Heublein et al. (2010), S. 110 f.]. „Unzulängliche Studienbedingungen“ beeinflussen häufig die Entscheidung zum Studienabbruch mit, sind

aber nicht so häufig der ausschlaggebende Grund für den Studienabbruch. Hingegen sind in der Untersuchung von Heublein et al. Überforderung durch zu hohe Leistungsanforderungen der am häufigsten genannte Studienabbruchgrund [Heublein et al. (2010), S. 21]. Dies trifft vor allem auf Studierende der MINT-Fächer zu. „Familiäre bzw. persönliche Problemlagen“ und „Krankheit“ sind demgegenüber nur sehr selten ausschlaggebend [Heublein et al. (2010), S. 41 ff.]. Studierende, die neben ihrem Studium erwerbstätig sind, brechen ihr Studium häufiger aufgrund von „finanziellen Schwierigkeiten“ und dem „Nichtbestehen von Prüfungen“ ab [Heublein et al. (2010), S. 131]. Dabei sind Studierende der MINT-Fächer weniger häufig erwerbstätig als Studierende der Nicht-MINT-Fächer.

2.2 Studierendenbefragung an der FHWS

Die Befragung der Studienabbrecher der FHWS zielt ebenfalls darauf ab, den Einfluss der Erwerbstätigkeit, der sozialen und akademischen Integration während des Studiums sowie des Informationsstandes zu Studienbeginn auf den Studienabbruch zu untersuchen. Zudem wird untersucht, wie sich der Zeitpunkt des Abbruchs sowie die Zugehörigkeit zu den MINT-Fächern auf die Abbruchgründe und den Verbleib der ehemaligen Studenten nach Studienabbruch auswirken. Ein besonderes Augenmerk gilt außerdem der Evaluation von Unterstützungsangeboten der FHWS, die eine vorzeitige Exmatrikulation verhindern sollen. Hierzu zählen insbesondere die im Projekt BEST-FIT entwickelten und durchgeführten Maßnahmen.

2.2.1 Methodik und Stichprobe

Im WS 2013/14 wurden alle Studierenden befragt, die ihr Studium an der FHWS im Zeitraum vom SS 2013 bis SS 2014 vorzeitig beendet haben. Die Befragung fand papiergestützt statt mit der Option, den Fragebogen online ausfüllen zu können. Insgesamt haben 164 Studienabbrecher an der Befragung teilgenommen, was einer Teilnehmerquote von 20 % entspricht.

In vielen Studienabbrecherbefragungen, wie auch der HIS-Untersuchung, zählen Hochschulwechsler nicht zu den Studienabbrechern. U. a. laut Köster beziehen sich Abbruchquoten auf Studierende, die die Hochschule verlassen, ohne jemals einen Abschluss auch an einer anderen Hochschule zu erwerben [Köster (2002)]. Werden Hochschulwechsler miteinbezogen, spricht man hingegen von Schwundquoten. In der vorgestellten Studienabbrecherbefragung werden Hochschulwechsler explizit miteinbezogen, da ihre Beweggründe und ihr weiterer Verbleib für die FHWS von Interesse sind. Zudem beinhaltet der Ausschluss von Hochschulwechslern immer eine gewisse Unschärfe, da nicht ausgeschlossen werden kann, dass die befragten Studienabbrecher zu einem späteren Zeitpunkt ein weiteres Studium aufnehmen werden.

Die Antworten wurden deskriptiv ausgewertet. Die befragten Studierenden wurden Teilgruppen zugeordnet in Abhängigkeit zur Fächerzugehörigkeit und zum Abbruchzeitpunkt. Dabei erfolgte eine Einteilung in die Fächergruppen MINT und Nicht-MINT. Außerdem wurde die Stichprobe nach dem Zeitpunkt des Studienabbruchs in Früh- und Spätabbrecher unterteilt. Nach der Definition von Schindler werden dabei Studienabbrecher, die ihr Studium bereits nach dem ersten oder zweiten Semester vorzeitig beendet haben, den Frühabbrechern zugeordnet und Studienabbrecher, die ihr Studium während oder nach dem dritten Semester ohne Abschluss beendet haben, den Spätabbrechern zugeordnet [Schindler (1997), S. 9]. Um Unterschiede zwischen zwei Teilgruppen der Stichprobe feststellen zu können, wurde der U-Test nach Mann und Whitney angewendet. Mit diesem Test lässt sich feststellen, ob sich zwei Gruppen in den Rangplätzen der Merkmalsausprägungen einer Variablen signifikant voneinander unterscheiden [Raab-Steiner & Benesch (2012) S. 128 ff.]. Bei allen Ergebnissen gilt nach Fisher ein p -Wert von $\leq .05$ als signifikant [Fisher (1925) zitiert in Bortz und Döring (2006) S. 491 f.]. Ausgewählte Ergebnisse dieser Befragung werden im Folgenden dargestellt.

2.2.2 Ergebnisse der Studienabbrecherbefragung

Bei den 164 Studienabbrechern, die an der Befragung teilgenommen haben und zu den folgenden Fragen Angaben machten, sind die Anteile zwischen weiblichen und männlichen Teilnehmern sowie Befragten, die den Fächergruppen MINT und Nicht-MINT angehören, relativ ausgeglichen. Zudem ist aus Tab. 1 ersichtlich, dass auch die Anteile zwischen Früh- und Spätabbrechern in der Stichprobe nahezu identisch sind.

Merkmale der Studienabbrecher

Geschlecht		Fächergruppe		Zeitpunkt des Abbruchs	
weiblich	männlich	MINT	Nicht-MINT	Früh	Spät
54 %	46 %	44%	56 %	51 %	49 %

Tab. 1: Verteilung der Merkmale Geschlecht, Fächergruppe und Zeitpunkt des Abbruchs bei den Studienabbrechern

Wie in Tab. 2 dargestellt, sind die Studienabbrecher der MINT-Fächer häufiger männlich, während Studienabbrecher der Nicht-MINT-Fächer häufiger weiblich sind. Auch bei den Frühabbrechern ist der Anteil der Studentinnen in der Stichprobe größer. Bei den Spätabbrechern ist der Anteil an weiblichen Studienabbrechern geringfügig größer.

Merkmale der Studienabbrecher		Fächergruppe		Zeitpunkt des Abbruchs	
		MINT	Nicht-MINT	Früh	Spät
Geschlecht	weiblich	31 %	70 %	60 %	52 %
	männlich	69 %	30 %	40 %	48 %

Tab. 2: Geschlechteranteil in Abhängigkeit der Merkmale Fächergruppe und Zeitpunkt des Abbruchs

Wie Tab. 3 zeigt, ist der Anteil an Spätabbrechern der MINT-Fächer höher, während der Anteil an Frühabbrechern unter den Nicht-MINT-Fächern etwas höher ist als der der Spätabbrecher.

Merkmale der Studienabbrecher		Fächerzugehörigkeit	
		MINT	Nicht-MINT
Zeitpunkt des Studienabbruchs	Früh	42 %	56 %
	Spät	58 %	44 %

Tab. 3: Anteil an Früh- und Spätabbrechern in Abhängigkeit der Fächerzugehörigkeit

Nach der vorzeitigen Beendigung ihres Studiums hat der Großteil der befragten ehemaligen Studierenden ein weiteres Studium aufgenommen. 60 % der Studienabbrecher gehören zu den Hochschulwechslern, 18 % sind nach dem Studienabbruch erwerbstätig, 15 % haben eine Ausbildung begonnen und die übrigen 7 % fallen unter die Kategorie „Sonstiges“, zu der u. a. Praktikanten sowie Arbeitssuchende zählen.

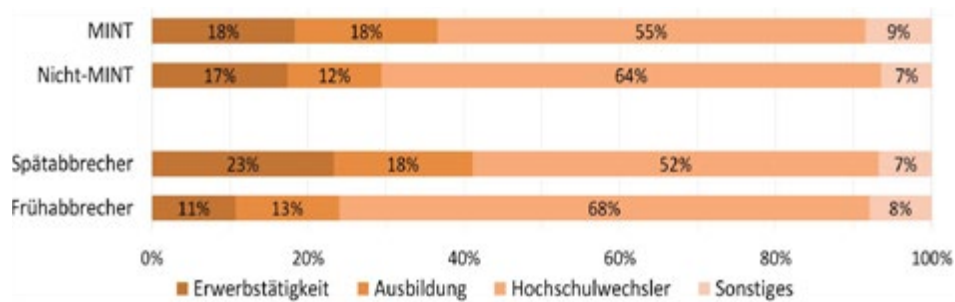


Abb. 2: Tätigkeit nach dem Studienabbruch in Abhängigkeit der Fächergruppe und des Abbruchzeitpunktes

Wie in Abb. 2 ersichtlich, lassen sich Unterschiede in der Tätigkeit nach dem Studienabbruch in Abhängigkeit der Fächerzugehörigkeit feststellen. Aus Abb. 2 wird außerdem deutlich, dass wesentlich mehr Frühabbrecher als Spätabbrecher zu den „Hochschulwechslern“ gehören. Spätabbrecher sind hingegen im Vergleich zu den Frühabbrechern häufiger erwerbstätig und nehmen etwas häufiger als Frühabbrecher eine Ausbildung nach Studienabbruch auf.

Während des Studiums waren 45 % der befragten Studienabbrecher nicht erwerbstätig. 39 % der Umfrageteilnehmer waren wenige Stunden in der Woche erwerbstätig und nur 16 % waren mehr als 10 Stunden pro Woche erwerbstätig.

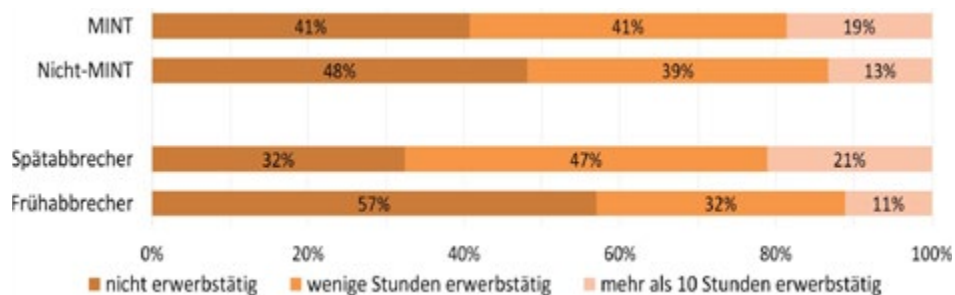


Abb. 3: Erwerbstätigkeit während des Studiums in Abhängigkeit der Fächergruppe und des Abbruchgrundes

1 bis 10 Stunden pro Woche = „wenige Stunden erwerbstätig“;
11 bis 20 Stunden pro Woche = „mehr als 10 Stunden erwerbstätig“

Abb. 3 zeigt, dass Studienabbrecher der Nicht-MINT-Fächer etwas häufiger während ihres Studiums „nicht erwerbstätig sind“ im Vergleich zu den Studienabbrechern der MINT-Fächergruppe. Ca. die Hälfte der Nicht-MINT-Studienabbrecher geht neben ihrem Studium keiner Beschäftigung nach. Demgegenüber sind Studienabbrecher der MINT-Fächergruppe häufiger als Nicht-MINT-Studienabbrecher „mehr als 10 Stunden erwerbstätig“.

Mit der sozialen Integration sind insgesamt 51 % der Studienabbrecher „zufrieden“, 10 % geben „weder noch“ an und 39 % sind mit ihrer sozialen Integration „unzufrieden“. Dabei fallen unter die soziale Integration Aspekte wie der Kontakt zu Kommilitonen sowie das Arbeiten in Lerngruppen.



Abb. 4: Soziale Integration in Abhängigkeit der Fächergruppe und des Abbruchzeitpunktes
Angaben auf einer 7-stufigen Skala: 1 bis 3= „unzufrieden“;
4 = „weder noch“; 5 bis 7 = „zufrieden“

In der Einschätzung ihrer sozialen Integration unterscheiden sich MINT-Studienabbrecher von Nicht-MINT-Studienabbrechern, wie Abb. 4 zeigt. 44 % der Nicht-MINT-Studienabbrecher sind mit ihrer sozialen Integration unzufrieden, während dies nur auf 33 % der MINT-Studienabbrecher zutrifft. Nach dem Mann-Whitney-U-Test ist dieser Unterschied nicht signifikant ($p=.166$). Zwischen Früh- und Spätabbrechern konnten keine relevanten Unterschiede in der Einschätzung der sozialen Integration ermittelt werden.

Zur akademischen Integration zählen Aspekte wie die Kommunikation zwischen Dozenten und Studierenden sowie die Anerkennung durch Lehrende. Dabei sind 50 % der befragten Studienabbrecher mit ihrer akademischen Integration „zufrieden“, 14 % geben „weder noch“ an und 37 % sind mit der akademischen Integration während ihres Studiums „unzufrieden“. Wie aus Abb. 5 ersichtlich, gibt es keine signifikanten Unterschiede in der Zufriedenheit mit der akademischen Integration zwischen Studienabbrechern der MINT- und Nicht-MINT-Fächer sowie zwischen Früh- und Spätabbrechern.

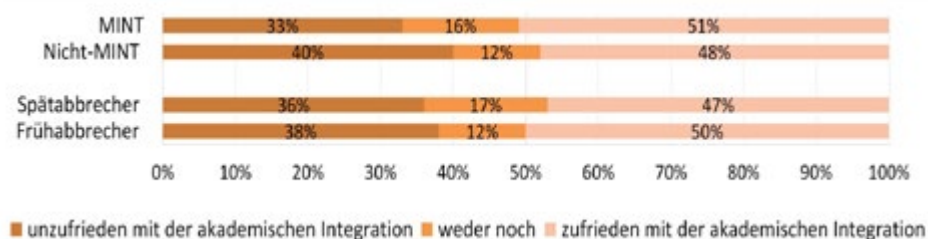


Abb. 5: Akademische Integration in Abhängigkeit der Fächergruppe
Angaben auf einer 7-stufigen Skala: 1 bis 3= „unzufrieden“;
4 = „weder noch“; 5 bis 7 = „zufrieden“

Abb. 6 zeigt, auf wieviel Prozent der befragten Studienabbrecher die aufgeführten Gründe für einen Studienabbruch zutreffen. Mehrfachnennungen waren hierbei möglich. Der am häufigsten angegebene Grund ist, dass der „eigene Lernaufwand zu gering“ war, um die Studienanforderungen bewältigen zu können. Über 30 % der Befragten nennen „zu große Stoffmenge“ und „zu vielen Nachholklausuren“ als Abbruchgrund.

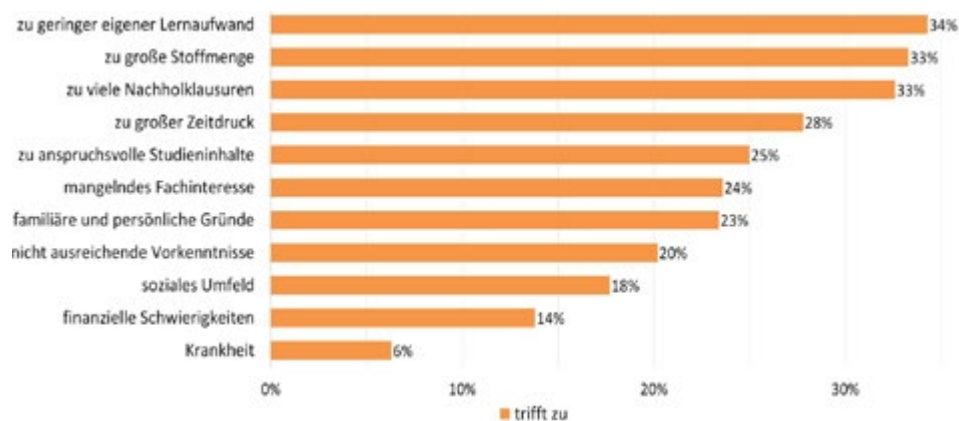


Abb. 6: Gründe, die zu einer vorzeitigen Beendigung des Studiums führen
Angaben auf einer 7-stufigen Skala: 1 bis 3 = „trifft nicht zu“;
4 = „weder noch“; 5 bis 7 = „trifft zu“

Mittels explorativer Faktorenanalyse¹ (Varimax-Rotation) konnten vier Abbruchfaktoren ermittelt werden. Diese sind die „hohen Studienanforderungen“, das „mangelnde Fachinteresse“, „Probleme im näheren Umfeld“, die sowohl soziale als auch familiäre Probleme beinhalten, sowie „Krankheit“. Das Item „finanzielle Schwierigkeiten“ hat dabei auf keinen der Faktoren geladen und wird für die folgende Analyse ausgeschlossen.

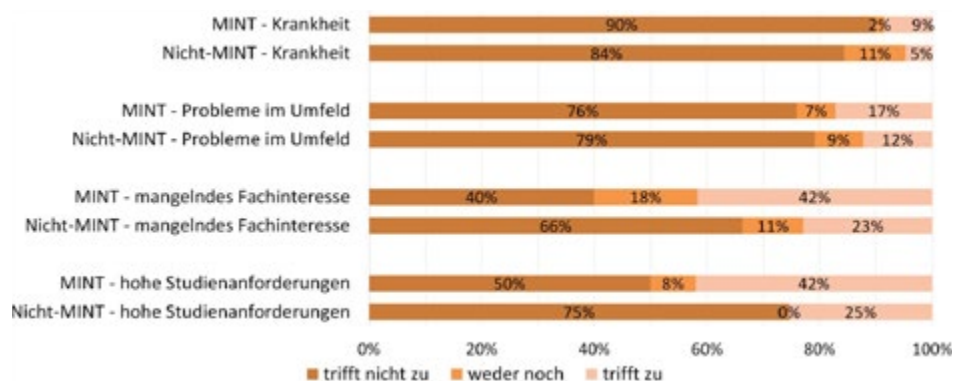


Abb. 7: Bewertung der Abbruchfaktoren in Abhängigkeit der Fächergruppe
Angaben auf einer 7-stufigen Skala: 1 bis 3 = „trifft nicht zu“;
4 = „weder noch“; 5 bis 7 = „trifft zu“

Wie in Abb. 7 ersichtlich, gibt es in der Häufigkeit der Nennung einzelner Abbruchgründe Unterschiede in Abhängigkeit der Fächerzugehörigkeit. Studienabbrecher der MINT-Fächer geben signifikant häufiger an, an den „hohen Studienanforderungen“ zu scheitern als Studienabbrecher aus den Nicht-MINT-Fächern ($p=,000$). Besonders groß ist dabei die Diskrepanz zwischen den Abbrechern der MINT- und Nicht-MINT-Fächer in den Items „zu große Stoffmenge“, „zu großer Zeitdruck“ und „zu geringer eigener Lernaufwand“, die zu dem Faktor „hohe Studienanforderungen“ zusammengefasst wurden. Die „zu große Stoffmenge“ wird von 47 % der MINT-Studienabbrecher genannt und nur von 24 % der Nicht-MINT-Studienabbrecher. Der „zu große Zeitdruck“ wird von 42 % der MINT-Studienabbrecher angegeben

¹ Mit der Faktorenanalyse wird festgestellt, ob Variablen miteinander positiv korrelieren und man daher davon ausgehen kann, dass diese etwas Gemeinsames messen. Diese Gemeinsamkeit wird in der Faktorenanalyse als Faktor dargestellt. Ziel der Faktorenanalyse ist es, korrelierende Variablen zu Faktoren zusammenzufassen und damit eine Reduktion der Daten zu erreichen [Bortz & Döring (2006)].

und nur von 17 % der Nicht-MINT-Abbrecher. Zudem wird der „zu geringe eigene Lernaufwand“ von 47 % der befragten MINT-Fächer-Zugehörigen genannt und nur von 26 % der Nicht-MINT-Zugehörigen. Der Abbruchgrund „Krankheit“ spielt sowohl für MINT- als auch Nicht-MINT-Abbrecher eine untergeordnete Rolle.

Abb. 8 zeigt, dass auf Spätabbrecher „Probleme im Umfeld“ als Abbruchgrund häufiger nicht zutreffen. Der Unterschied ist nach dem Mann-Whitney-U-Test zwar nicht signifikant, zeigt aber eine deutliche Tendenz ($p=.073$). Auch in der Häufigkeit der Nennung der „hohen Studienanforderungen“ als Abbruchgrund unterscheiden sich Spätabbrecher von Frühabbrechern. Besonders groß ist der Unterschied in dem Item „zu viele Nachholklausuren“, das von 44 % der Spätabbrecher genannt wird, aber nur von 21 % der Frühabbrecher.

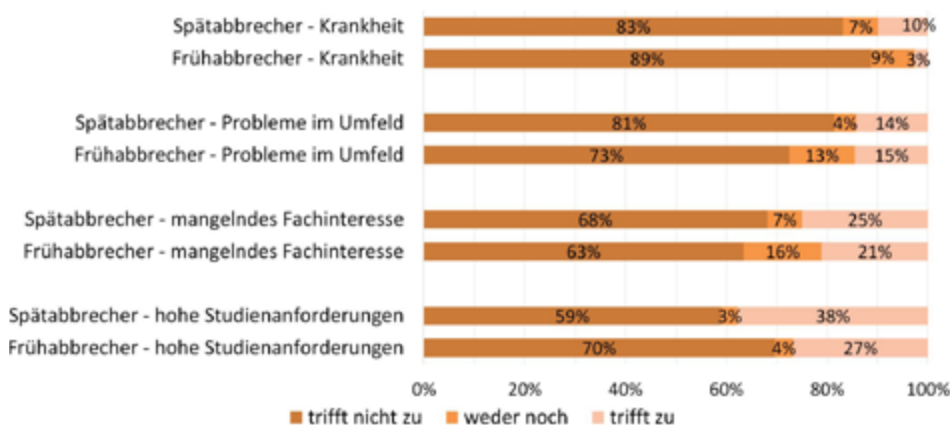


Abb. 8: Bewertung der Abbruchfaktoren in Abhängigkeit des Abbruchzeitpunktes
Angaben auf einer 7-stufigen Skala: 1 bis 3 = „trifft nicht zu“;
4 = „weder noch“; 5 bis 7 = „trifft zu“

Auch der Informationsstand der Studienabbrecher bei der Studienwahl führt zu Unterschieden in der Häufigkeit der Nennung einzelner Abbruchgründe. Insgesamt geben 34 % der befragten Studienabbrecher an, dass sie sich „gut informiert“ fühlen, 40 % „weder noch“ und 26 % der befragten Studienabbrecher fühlen sich „schlecht informiert“.

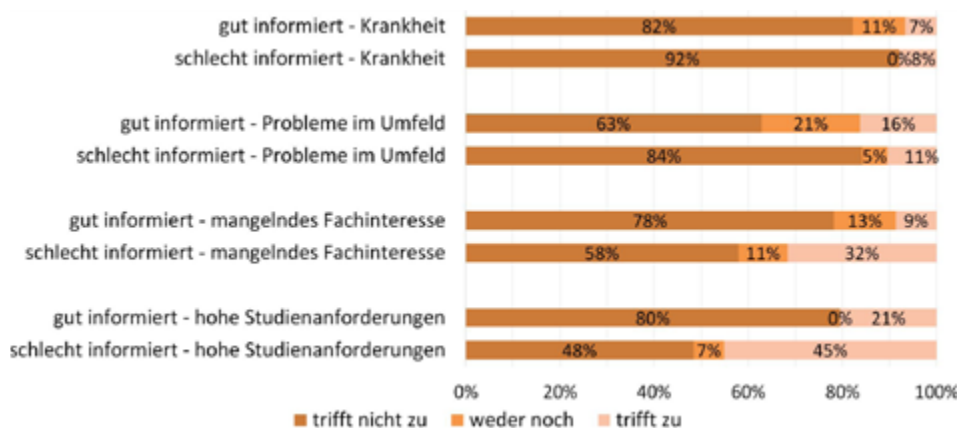


Abb. 9: Bewertung der Abbruchfaktoren in Abhängigkeit des Informationsstandes bei der Studienwahl
Angaben auf einer 7-stufigen Skala: 1 bis 3 = „trifft nicht zu“;
4 = „weder noch“; 5 bis 7 = „trifft zu“

Wie aus Abb. 9 ersichtlich, nennen Studienabbrecher, die sich bei der Studienwahl schlecht informiert fühlen, „mangelndes Fachinteresse“ als Abbruchgrund signifikant häufiger als Studienabbrecher, die sich gut informiert fühlen ($p=.006$). Zudem nennen die bei der Studienwahl schlecht informierten Studienabbrecher „hohe Studienanforderungen“ signifikant häufiger als Abbruchgrund ($p=.010$). Hingegen geben schlecht informierte Studienabbrecher häufiger an, dass der Abbruchgrund „Krankheit“ nicht auf sie zutrifft ($p=.072$). Außerdem nennen bei der Studienwahl schlecht informierte Studienabbrecher „Probleme im näheren Umfeld“ tendenziell weniger häufig als gut informierte ($p=.175$).

In Abhängigkeit der sozialen Integration lassen sich ebenfalls Unterschiede in der Häufigkeit der Nennung einzelner Abbruchgründe feststellen. So geben Studienabbrecher, die sich schlecht integriert fühlen, signifikant häufiger „Probleme im sozialen Umfeld“ als Abbruchgrund an ($p=.031$). 18 % der schlecht sozial integrierten Studienabbrecher nennen diesen Grund, während dies auf nur 10 % der gut sozial integrierten Studienabbrecher zutrifft. Zudem nennen schlecht integrierte Studienabbrecher häufiger „mangelndes Fachinteresse“ als Abbruchgrund als Studierende, die zu den gut sozial integrierten Studienabbrechern zählen. Nach dem Mann-Whitney-Test kann man hierbei von einer deutlichen Tendenz sprechen ($p=.057$).

Akademisch schlecht integrierte Studienabbrecher geben ebenfalls häufiger „Probleme im näheren Umfeld“ als Abbruchgrund an. Dieser Abbruchgrund wird von 24 % der Studienabbrecher genannt, die sich akademisch schlecht integriert fühlen und nur von 9 % der gut akademisch integrierten Studienabbrecher ($p=.092$). Hingegen geben schlecht akademisch integrierte Studienabbrecher im Vergleich zu Studierenden, die sich gut akademisch integriert fühlen, weniger häufig „Krankheit“ als Abbruchgrund an ($p=.063$). 93 % der schlecht akademisch integrierten Studienabbrecher geben an, dass der Abbruchgrund „Krankheit“ „nicht zutrifft“, im Gegensatz zu nur 83 % der Studienabbrecher, die sich gut akademisch integriert fühlen.

Bezüglich der Frage, welche Angebote Studienabbrecher für geeignet halten, um eine vorzeitige Beendigung des Studiums zu verhindern, geben fast alle befragten Studienabbrecher „übersichtliche Skripte“ an (vgl. Abb. 10). Von über drei Viertel der Befragten werden „Kleingruppentutorien“, „Mentoring-Systeme durch Studierende höherer Semester“, eine „bessere Kommunikation von Beratungsangeboten“, „Vorkurse für studienrelevante Kompetenzen“ und die „Online-Selbsteinschätzungshilfe“ genannt.



Abb. 10: Bewertung der Angebote zur Verhinderung der vorzeitigen Beendigung des Studiums
Angaben auf einer 4-stufigen Skala: 1 bis 2 = „nicht geeignet; 3 bis 4 = „geeignet“

In Abhängigkeit der Fächerzugehörigkeit ergeben sich nach dem Mann-Whitney-Test keine signifikanten Unterschiede in der Bewertung der Eignung der Angebote. Allerdings halten 85 % der Studienabbrecher der MINT-Fächergruppe „Vorkurse für studienrelevante Kompetenzen“ für geeignet und nur 76 % der Nicht-MINT zugehörigen Studienabbrecher ($p=.158$). Nicht-MINT-Studienabbrecher halten hingegen „Mentoring-Systeme“ häufiger für geeignet als MINT-Studienabbrecher ($p=.188$). 91 % der Nicht-MINT-Studienabbrecher geben an, dass „Mentoring-Systeme“ geeignet sind, um Studienabbrüche zu verhindern, was auf nur 80 % der MINT-Studienabbrecher zutrifft.

Zwischen Früh- und Spätabbrechern gibt es signifikante Unterschiede in der Einschätzung der Eignung einzelner Angebote, um einen vorzeitigen Studienabbruch zu vermeiden. Mehr Spätabbrecher halten eine „Zwangsberatung vor einer Drittprüfung“ für geeignet ($p=.039$). Dies trifft auf 54 % der Spätabbrecher zu und nur auf 45 % der Frühabbrecher. 56 % der Spätabbrecher und nur 40 % der Frühabbrecher halten zudem „mehr Anwesenheitspflicht“ für geeignet. Bei diesem Unterschied kann man mit dem Mann-Whitney-U-Test von einer deutlichen Tendenz sprechen ($p=.053$). Zudem halten 85 % der Spätabbrecher „Vorkurse“ für eine geeignete Maßnahme, aber nur 76 % der Frühabbrecher. Dieser Unterschied ist allerdings nicht signifikant ($p=.120$).

2.2.3 Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studienabbrecherbefragung der FHWS zusammengefasst sowie deren Bedeutung und Abweichungen von Ergebnissen anderer Untersuchungen diskutiert.

Der Geschlechteranteil in der Stichprobe ist nahezu ausgeglichen (54 % weibliche und 46 % männliche Befragte). Dies weicht von dem Ergebnis Meinefelds ab, der in seiner Untersuchung feststellte, dass Frauen seltener das Studium abbrechen würden [Meinefeld (1999), S. 88 f.]. Eine mögliche Erklärung für dieses abweichende Ergebnis könnte darin liegen, dass die Untersuchung von Meinefeld an der technischen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführt wurde und die Befragung der FHWS alle Studienabbrecher aller Studiengänge – auch der nicht-technischen miteinbezogen hat. Da der Frauenanteil in technischen Studiengängen bekanntermaßen gering ist, beeinträchtigt dies die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere nicht-technische Studiengänge. Das Ergebnis Meinefelds, dass Frauen die Entscheidung zum Studienabbruch früher trafen als ihre männlichen Kommilitonen, konnte in der FHWS-Befragung bestätigt werden [Meinefeld (1999), S. 88 f.]. 60 % der Studienabbrecherinnen gehören zu den Frühabbrechern. Zudem gehören die meisten weiblichen Studienabbrecher den Nicht-MINT-Fächern an, während männliche Studienabbrecher häufiger den MINT-Fächergruppen zugehörig sind.

In der HIS-Untersuchung 2007 wurde festgestellt, dass Studienabbrecher der Naturwissenschaften/Mathematik sowie der Ingenieurwissenschaften das Studium früher abbrechen als Studierende anderer Fächergruppen, was diese auf die hohen Studienanforderungen in diesen Fächern zurückführen [Heublein et al. (2010), S. 126]. In der Studienabbrecherbefragung der FHWS gehören hingegen die MINT-Studienabbrecher etwas häufiger zu den Spätabbrechern (58 %). Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass Studierende der MINT-Studienfächer klare berufliche Ziele haben, die sie mit dem Studium erreichen wollen. Häufig haben diese Studierenden bereits eine abgeschlossene Berufsausbildung und wollen sich durch das Studium beruflich weiterqualifizieren. Aufgrund der angestrebten beruflichen Perspektive könnten sie motivierter sein, ihr Studium zu beenden. Letztlich scheitern einige jedoch zu einem späteren Zeitpunkt an den hohen Studienanforderungen. In jedem Fall bleibt anzumerken, dass die Stichprobe der FHWS-Studienabbrecherbefragung mit 164 Befragten recht klein ist und es zwischen MINT-Frühabbrechern und MINT-Spätabbrechern nur geringfügige Abweichungen gibt. Dieser Unterschied könnte sich bei einer größeren Stichprobe relativieren oder gar umkehren.

Ein Großteil der Umfrageteilnehmer, nämlich 60 %, hat nach dem Studienabbruch ein weiteres Studium aufgenommen. Dabei ist der Anteil der Hochschulwechsler unter den Studienabbrechern der Nicht-MINT-Fächergruppen etwas größer als unter den MINT-Abbrechern. Ebenso gehören Frühabbrecher häufiger zu den Hochschulwechslern als Spätabbrecher. Spätabbrecher sind hingegen im Vergleich zu Frühabbrechern nach dem Studienabbruch häufiger erwerbstätig oder beginnen eine Ausbildung. MINT-Studienabbrecher beginnen ebenfalls etwas häufiger als Nicht-MINT-Studienabbrecher eine Ausbildung nach der vorzeitigen Beendigung des Studiums. Diese Ergebnisse sind für die Hochschule zwar interessant, allerdings kann der hohe Anteil an Hochschulwechslern in der Stichprobe die Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit anderen Untersuchungen, in denen oftmals Hochschulwechsler nicht miteinbezogen werden, negativ beeinflussen.

Entgegen den Ergebnissen von Heublein et al. sind MINT-Studienabbrecher in der FHWS-Befragung häufiger neben ihrem Studium erwerbstätig als Nicht-MINT-Studienabbrecher [Heublein et al. (2010), S. 126]. Diese Abweichung könnte darauf zurückgeführt werden, dass MINT-Abbrecher in der FHWS-Befragung etwas häufiger zu den Spätabbrechern gehören als Nicht-MINT-Studienabbrecher. Denn mit der Anzahl der Semester steigt auch die Anzahl der erwerbstätigen Studierenden. Ein Grund hierfür könnte sein, dass mit steigender Semesterzahl das Fachwissen zunimmt. Damit könnte sich die Möglichkeit ergeben, eine Tätigkeit mit Bezug zum Studium aufzunehmen. Zudem könnten mit fortschreitender Studienzeit wichtige Finanzierungsquellen, wie die finanzielle Unterstützung durch Eltern oder durch BAföG, wegfallen. In jedem Fall stellt die Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium für die meisten Studierenden eine Herausforderung dar, welche in den MINT-Studienfächern aufgrund der hohen Studienanforderungen besonders groß ist.

26 % der befragten Studienabbrecher fühlen sich schlecht informiert bei ihrer Studienwahl. Dabei geben schlecht informierte Studienabbrecher signifikant häufiger ihr Studium aufgrund „mangelnden Fachinteresses“ sowie zu „hoher Studienanforderungen“ auf als gut informierte Studienabbrecher. Dies könnte darin begründet liegen, dass Studierende, die bei ihrer Studienwahl schlecht informiert sind, häufig extrinsisch motiviert sind. Diese Studierenden wählen ein Studium häufig nicht aufgrund eigener Interessen und Fähigkeiten, sondern treffen ihre Entscheidung aufgrund von Verdienst und Arbeitsmarktchancen oder eher zufällig. Mangelnde Information bei der Studienwahl könnte zu diffusen oder falschen Erwartungen an das Studium führen. Werden diese Erwartungen nicht erfüllt, wirkt sich dies wiederum negativ auf die Studienmotivation und Leistungsbereitschaft aus. Es könnte zu keiner Identifikation mit dem Studienfach und den Studieninhalten kommen, was sich letztlich in mangelndem Fachinteresse zeigen und zum Studienabbruch führen könnte. Wenn die Passung der eigenen Fähigkeiten zu den Studienanforderungen nicht reflektiert wird, kann es zudem schnell zu Leistungsschwierigkeiten und Überforderung kommen. In Bezug auf den Informationsstand bei der Studienwahl und den Zeitpunkt des Studienabbruchs ergaben sich Abweichungen von den Erkenntnissen Schindlers [Schindler (1997), S. 60 ff.]. Frühabbrecher fühlen sich im Vergleich zu Spätabbrechern in der FHWS-Befragung weder schlechter informiert bei der Studienwahl, noch brachen sie ihr Studium häufiger aufgrund mangelnden Fachinteresses ab. Jedoch fühlen sich Frühabbrecher schlechter sozial integriert als Spätabbrecher, was den Studienabbruch bereits zu Beginn des Studiums mitbeeinflussen könnte.

39 % der befragten Studienabbrecher sind mit ihrer sozialen Integration unzufrieden. Dabei brechen Studierende, die sich sozial schlecht integriert fühlen, signifikant häufiger ihr Studium aufgrund von „Problemen im näheren Umfeld“ ab als solche, die sich gut sozial integriert fühlen. Der Kontakt zu Kommilitonen fördert die Studienmotivation und die Identifikation mit dem Studienfach. Durch das Lernen und den Austausch mit Kommilitonen kann das Fachinteresse gestärkt und es können Leistungsdefizite mitunter ausgeglichen werden. Studierende, die wenig Kontakt zu ihren Kommilitonen haben, könnten den Lehrveranstaltungen

häufiger fern bleiben und mit ihrer Studiensituation unzufrieden sein. Dabei sind 44 % der Studienabbrecher der Nicht-MINT-Fächer häufiger mit ihrer sozialen Integration unzufrieden, was auf nur 33 % der Studienabbrecher der MINT-Fächer zutrifft. Nicht-MINT-Studienabbrecher gehören zudem häufiger zu den Frühabbrechern, was die schlechtere soziale Integration erklären könnte. Denn aufgrund der frühen Beendigung des Studiums könnten sie noch nicht in der Lage gewesen sein, Kontakt zu ihren Kommilitonen aufzubauen bzw. nicht wirklich in ihrem Studium Fuß zu fassen. Eine andere Erklärung dafür, dass sich Studienabbrecher der MINT-Fächer besser sozial integrieren, könnte sein, dass die hohen Studienanforderungen häufiger zum Lernen in Lerngruppen führen und damit der Kontakt zu Kommilitonen gefördert wird.

Eine schlecht empfundene akademische Integration führt ebenfalls zu einem signifikant häufigeren Abbruch aufgrund von „Problemen im näheren Umfeld“. Dabei fühlen sich 37 % der Befragten schlecht akademisch integriert. Fühlen sich Studierende akademisch schlecht betreut, bleiben sie womöglich ebenfalls häufiger den Lehrveranstaltungen fern, hätten damit auch Probleme, zu ihren Kommilitonen in Kontakt zu treten und könnten mit ihrer Studiensituation unzufrieden sein. Studierende, die mit der akademischen Integration unzufrieden sind, brechen hingegen weniger häufig ihr Studium aus Krankheitsgründen ab als Studierende, die damit zufrieden sind. Allerdings sind die Fallzahlen bei diesem Abbruchgrund sehr gering. Nur 6 % der Umfrageteilnehmer geben an, dass sie ihr Studium aufgrund gesundheitlicher Probleme aufgegeben haben.

Viele Studierende scheitern an den „hohen Studienanforderungen“. Von jeweils 33 % der befragten Studienabbrecher werden die „große Stoffmenge“ und „zu viele Nachholklausuren“ als Grund für die vorzeitige Beendigung des Studiums genannt. Als häufigster Abbruchgrund wird angegeben, dass der „eigene Lernaufwand zu gering“ war. Dieser wird von 34 % der Befragten genannt. Heublein et al. konnten in ihrer Untersuchung feststellen, dass es in den Bachelorstudiengängen im Vergleich zu den herkömmlichen Studiengängen zu einer Zunahme des Studienabbruchs aufgrund von Überforderung gekommen sei. Mit der Einführung der Bachelorstudiengänge sei es in vielen Studienfächern zu einer Anforderungsverdichtung gekommen [Heublein et al. (2010), S. 22]. Der Lernstoff müsse in einer geringeren Anzahl an vorgesehenen Semestern bewältigt werden. Durch zahlreiche Prüfungen, die sich über alle Semester verteilen, käme es zu einem kontinuierlichen Leistungsdruck. Zudem sind bereits ab dem ersten Semester Prüfungen abzulegen, so dass die Studierenden wenig Zeit hätten, sich zu orientieren, selbst zu organisieren und geeignete Lernstrategien zu entwickeln. Besonders an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften, in denen viele Studierende über den zweiten Bildungsweg zum Studium finden, seien die Erstsemester in ihren Vorkenntnissen sehr heterogen. Dabei wirke sich eine kurze Orientierungsphase besonders stark aus, da die Studierenden nur wenig Zeit bis zu den ersten Prüfungen hätten, um ihre Wissensdefizite auszugleichen. Dies hat vor allem bei den MINT-Fächergruppen gravierende Auswirkungen. So geben Studienabbrecher der MINT-Fächer signifikant häufiger „hohe Studienanforderungen“ als Abbruchgrund an als Studienabbrecher der Nicht-MINT-Fächer.

Danach gefragt, welche Unterstützungsangebote geeignet sind, um eine vorzeitige Beendigung des Studiums zu verhindern, fordern 97 % der Studienabbrecher „übersichtliche Skripte“. Zudem halten über drei Viertel der befragten Studienabbrecher „Kleingruppen-Tutorien“, „Mentoring-Systeme durch Studierende höherer Semester“, eine „bessere Kommunikation von Beratungsangeboten“, „Vorkurse für studienrelevante Kompetenzen“ und eine „Online-Selbsteinschätzungshilfe“ für geeignet, um Studienabbrüche zu verhindern. Nicht-MINT-Studienabbrecher halten dabei häufiger „Mentoring-Systeme“ für geeignet. Nachdem sich Nicht-MINT-Studienabbrecher schlechter sozial integriert fühlen als MINT-Abbrecher, scheint die Unterstützung durch Mentoren aus höheren Semestern sinnvoll zu sein, um in Kontakt treten zu können. MINT-Studienabbrecher halten hingegen „Vorkurse

für studienrelevante Kompetenzen“ häufiger für geeignet, um Studienabbrüche zu vermeiden. Dies ist nachvollziehbar, denn die Studiengänge der Hochschulen für angewandte Wissenschaften zeichnen sich durch eine große Heterogenität der Studierenden in ihren Vorkenntnissen aus. Vorkurse könnten dabei helfen, die Studierenden bereits zu Beginn des Studiums auf ein ähnliches Wissensniveau zu heben, was besonders in den MINT-Fächern aufgrund der hohen Studienanforderungen von Bedeutung sein kann. Spätabbrecher halten ebenfalls „Vorkurse“ häufiger für geeignet als Frühabbrecher. Außerdem geben Spätabbrecher im Vergleich zu Frühabbrechern häufiger an, dass eine „Zwangsberatung vor einer Drittprüfung“ sowie „Anwesenheitspflicht“ geeignet sind, um eine vorzeitige Beendigung des Studiums zu vermeiden. Dieser Wunsch nach mehr Kontrolle könnte dadurch verursacht sein, dass Spätabbrecher größere Probleme haben, sich selbst zu organisieren und die vielen Nachholklausuren zu bewältigen. Zudem sind Spätabbrecher häufiger erwerbstätig als Frühabbrecher und stehen damit vor der Herausforderung, die Anforderungen des Studiums mit der Erwerbstätigkeit zu vereinbaren.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Frühabbrecher etwas häufiger weiblich sind und den Nicht-MINT-Fächern angehören. Dabei fühlen sich Studienabbrecher der Nicht-MINT-Fächer häufiger als Studienabbrecher der MINT-Fächer schlecht sozial integriert und brechen ihr Studium demnach häufiger aufgrund von „Problemen im näheren Umfeld“ ab. Diesen Abbruchgrund findet man auch vermehrt bei den Frühabbrechern. Nach dem Studienabbruch nimmt ein Großteil der Frühabbrecher ein weiteres Studium auf.

Spätabbrecher sind hingegen häufiger männlich als Frühabbrecher und studieren minimal häufiger in den MINT-Fächern. MINT-Studienabbrecher scheitern häufig an den hohen Studienanforderungen. Das trifft auch auf die Spätabbrecher zu, die letztlich häufig an den vielen Nachholklausuren scheitern. Zudem sind Spätabbrecher häufiger als Frühabbrecher erwerbstätig während ihres Studiums. Als geeignete Unterstützungsangebote seitens der Hochschule wünschen sich Spätabbrecher häufiger als Frühabbrecher Maßnahmen, die mehr Kontrolle in die Studienstruktur bringen, wie „Zwangsberatungen vor Drittprüfungen“ oder Vorlesungen mit „Anwesenheitspflicht“. Nach dem Studienabbruch kehren mehr Spät- als Frühabbrecher der Hochschule den Rücken zu und beginnen stattdessen eine Ausbildung oder sind erwerbstätig.

3 RESÜMEE

Anhand der Erkenntnisse aus der Studienabbrecherbefragung kann abschließend reflektiert werden, wie die einzelnen BEST-FIT-Maßnahmen dazu beitragen können, Studienabbrüche zu vermeiden.

In der Studienabbrecherbefragung der FHWS wurden in Anlehnung an die BEST-FIT-Maßnahmen einzelne Unterstützungsangebote formuliert. Die befragten Studienabbrecher sollten die Eignung dieser Unterstützungsangebote zur Verhinderung einer vorzeitigen Beendigung des Studiums beurteilen. Dabei halten über drei Viertel der Befragten sowohl „Kleingruppen-Tutorien“, als auch „Vorkurse für studienrelevante Kompetenzen“ und eine „Online-Selbsteinschätzungshilfe“ für geeignet, um Studienabbrüche zu vermeiden.

Durch die BEST-FIT-Maßnahme „Eingangs-Assessment“ sollen Studierende durch eine Online-Selbsteinschätzungshilfe in der Studienwahl unterstützt werden. Das „Eingangs-Assessment“ bietet Studienbewerbern die Möglichkeit, die eigenen Fähigkeiten sowie die Studienanforderungen des von ihnen gewählten Studienganges zu überprüfen und zu reflektieren. Wie die Studienabbrecherbefragung der FHWS bestätigt hat, brechen bei der Studienwahl schlecht informierte Studierende das Studium häufiger aufgrund von „mangelndem Fachinteresse“ ab oder scheitern an den „hohen Studienanforderungen“. Durch das „Eingangs-Assessment“

kann falschen Vorstellungen und Erwartungen bei der Studienwahl entgegengewirkt werden, was sich positiv auf die Studienmotivation und die Leistungsbereitschaft auswirkt. Studierende, die sich intensiv mit dem gewählten Studienfach auseinandergesetzt und die Wahl des Studiums bewusst getroffen haben, können sich mit Studienfach und Studieninhalten besser identifizieren.

Zu den Hochschulen für angewandte Wissenschaften kommen viele der Studierenden über den zweiten Bildungsweg. Nicht zuletzt deshalb ist die Heterogenität in den Vorkenntnissen der Studierenden groß. Dies wirkt sich vor allem negativ auf die Studierenden in den MINT-Fächern aus, die gleich zu Beginn ihres Studiums mit hohen Anforderungen konfrontiert werden. Durch das Einführungsprojekt des BEST-FIT-Teilmoduls „ProStep“ soll der unterschiedliche Wissensstand der Studierenden bereits im ersten Semester angeglichen werden. Durch das Arbeiten in Teams von Studierenden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung auf unterschiedlichem Weg erworben haben, können sich diese in ihrem unterschiedlichen Wissen ergänzen und angleichen. Dabei wird den Studierenden eine praxisnahe Aufgabe gestellt, so dass das theoretische Wissen aus den Vorlesungen praktische Anwendung findet. Dadurch erhalten die Studierenden bereits im ersten Semester ein Bild davon, welche Anforderungen im weiteren Studium und in ihrem späteren Berufsleben auf sie zukommen. Dies wiederum führt zu realistischen Erwartungen und fördert die Studienmotivation und das Fachinteresse. Klare Vorstellungen über die Anforderungen des weiteren Studienverlaufs erhalten die Studierenden im Einführungsprojekt zudem durch den Einsatz von studentischen Tutoren, was außerdem die akademische sowie soziale Integration der Studierenden fördert. Ebenso fördert das Arbeiten in Teams die soziale Integration der Studierenden. Eine Erkenntnis der Studienabbrecherbefragung ist, dass Studierende, die sich sozial und akademisch schlecht integriert fühlen, häufiger ihr Studium aufgrund von „Problemen im sozialen Umfeld“ aufgeben. Dem kann mit dem Einführungsprojekt vorgebeugt werden.

Mit der Studienabbrecherbefragung konnte zudem bestätigt werden, dass ein Großteil der Studienabbrecher an den „hohen Studienanforderungen“ scheitert. Dies gilt für Studierende der MINT-Fächer signifikant häufiger als für Studierende der Nicht-MINT-Fächer. Die BEST-FIT-Maßnahme „Kleingruppen-Tutorien“ kann hier entgegenwirken. In kleinen Gruppen bereiten sich Studierende auf Prüfungen vor, in denen auf individuelle Wissenslücken der Studierenden optimal eingegangen werden kann. Dies kann aufgrund der Heterogenität in den Vorkenntnissen bereits zu Beginn des Studiums von Bedeutung sein, aber vor allem auch im weiteren Verlauf des Studiums, in dem Wissenslücken immer signifikanter werden und sich die Anzahl der Nachholklausuren vergrößert. Denn nach den Ergebnissen der Abbrecherbefragung der FHWS scheitern vor allem Studierende der MINT-Fächer und Spätabbrecher wegen der vielen Wiederholungsprüfungen.

Im Teilmodul „LearnFab“ werden Studierende beim Aufbau und Führen eines studentischen Unternehmens begleitet und unterstützt. Ziel ist es, unternehmerische Schlüsselkompetenzen zu entwickeln und Studierende auf die Anforderungen einer unternehmerischen Tätigkeit vorzubereiten. Durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen beruflichen Möglichkeiten wird die Identifikation mit dem gewählten Studienfach begünstigt, die Studienmotivation und die Leistungsbereitschaft werden positiv beeinflusst. Dies sind wichtige Einflussfaktoren, denn in der Studienabbrecherbefragung konnte festgestellt werden, dass für knapp ein Viertel der Studienabbrecher „mangelndes Fachinteresse“ ein Grund für die vorzeitige Beendigung ihres Studiums ist. Zudem werden durch die Zusammenarbeit der Studierenden aus unterschiedlichen Studiengängen und Fachsemestern im Unternehmen „LearnFab“ soziale Kompetenzen erlernt und die soziale Integration der Studierenden wird gefördert.

Die BEST-FIT-Maßnahmen sind nach den Erkenntnissen aus der Studienabbrecherbefragung der FHWS wichtige Bausteine, um Studienabbrüche zu vermeiden. In manchen Fällen kann die vorzeitige Beendigung des Studiums ein wichtiger Schritt für eine Neuorientierung und

einen Neuanfang sein. In manchen Fällen verhindert der Abbruch des Studiums allerdings, dass berufliche Ziele und Wünsche verwirklicht werden können. Die Hochschule hat dabei die Aufgabe, die Studierenden darin zu unterstützen, ihr Potenzial auszuschöpfen, so dass manche Hürden im Studienverlauf überwunden werden können. Die BEST-FIT-Maßnahmen sind ein wichtiger Beitrag zur Erfüllung dieser Aufgabe. Die Zwischenevaluation zeigt, dass die BEST-FIT-Maßnahmen geeignet sind, um die Bestehensquoten an der FHWS zu erhöhen und die Studierenden auf die Anforderungen der Praxis vorzubereiten.

REFERENZEN

Blüthmann, I., Lepa, S. und Thiel, F. (2008): Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen, Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen, in: ZEF, 11, 2008, S. 406-429.

Bortz, J. und Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaften, Heidelberg, 2006.

Dalluege, C.-A. und Franz, H.-W. (2011): IQM – Integriertes Qualitätsmanagement in der Aus- und Weiterbildung, Bielefeld, 2011.

Donabedian, A. (1980): The Definition of Quality and Approaches to its Assessment, Explorations in Quality Assessment and Monitoring, Vol. 1, 1980.

Fisher, R. A. (1925): Statistical Methods of research Workers, 1925, in: Fisher, R.A.: Statistical Methods, Experimental Design and Scientific Inference, Oxford, 1990.

Herrmann, J. und Fritz, H. (2011): Qualitätsmanagement – Lehrbuch für Studium und Praxis, Leipzig, 2011.

Heublein, U., Spangenberg, H. und Sommer, D. (2003): Ursachen des Studienabbruchs: Analyse 2002, Hannover, 2003.

Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. und Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahrs 2007/2008, Hannover, 2010.

Imai, M. (1992): Kaizen, Der Schlüssel zum Erfolg der Japaner im Wettbewerb, München, 1992.

Köster, F. (2002): Studienabbruch: Perspektiven und Chancen, Frankfurt am Main, 2002.

Lehner, F. (2012): Wissensmanagement – Grundlagen, Methoden und technische Unterstützung, München, 2012.

Meinefeld, W. (1999): Studienabbruch an der Technischen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg, in: Schröder-Gronostay, M. und Daniel, H.-D. (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch, Neuwied, 1999, S. 83-104.

Raab-Steiner, E. und Benesch, M. (2012): Der Fragebogen, Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung, Wien, 2012.

Schindler, G. (1997): „Frühe“ und „späte“ Studienabbrecher, München, 1997.

Schmidt, U. (2010): Wie wird Qualität definiert? in: Winde, M. (Hrsg.): Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement: Praxisbeispiele an Hochschulen, Essen, 2010, S. 10-17.