

3 Studienerfolgswforschung an der FHWS: Was ist Studienerfolg und was beeinflusst ihn?

Teilprojekt Forschungs- und Evaluationsmodul (FEM)

Christina-Maria Wismath, Claudia Reuer, Prof. Dr. Rebecca Löbmann

3.1 EINLEITUNG

Jüngsten Erhebungen zufolge liegt die Studienabbrecherquote bei Bachelorstudiengängen derzeit bei 27 % über alle Hochschulen und Studienfächer hinweg [Heublein, Richter & Schmelzer (2020)]. Politik, Gesellschaft und Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber fordern daher eine Erhöhung der Studienerfolgsquoten. So werden den Hochschulen langfristig nicht nur für das Aufnehmen von Studienanfängerinnen und Studienanfängern finanzielle Mittel bereitgestellt werden, sondern auch für erfolgreiche Absolvierende [Heinze (2018)]. Daher hat in den letzten Jahren die Studienerfolgswforschung stark an Bedeutung gewonnen.

Dabei ist Studienerfolg kein kategorialer Begriff und stark abhängig von der jeweiligen Perspektive. Wird die Forschungsliteratur zu Rate gezogen, zeigt sich, dass kein einheitliches Verständnis vorhanden ist. Vielmehr stellt Studienerfolg ein Konstrukt dar, das mit unterschiedlichen Kriterien einhergeht. Dieses Konstrukt kann je nach Blickwinkel sehr unterschiedlich ausfallen. So kann das Verständnis von Studienerfolg bei Absolvierenden ein anderes sein als das von Lehrenden oder von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern, und es kann von dem der Hochschule abweichen [Hillebrecht (2019), S. 13]. Ein unterschiedliches Verständnis unter den verschiedenen Fakultäten einer Hochschule ist ebenfalls möglich [Merker (2009), S. 74].

Meyer-Guckel und Jorzik definieren Studienerfolg rein operational als Erreichen des jeweiligen persönlich festgelegten Studienziels in Bezug auf einen oder mehrere Studiengänge [Meyer-Guckel und Jorzik (2015), S. 7]. Der Wissenschaftsrat zieht dagegen zwei objektiv messbare Kriterien in seiner Definition zum Studienerfolg heran – zum einen das Erreichen des jeweiligen Studienabschlusses und zum anderen gute Noten [Wissenschaftsrat (2004), S. 87]. Daneben wird häufig auch die Studiendauer als Kriterium für Studienerfolg angeführt [Universität Bremen (2016); Merker (2009)]. Allerdings ist bei der Studiendauer zu beachten, dass eine lange Studiendauer nicht nur in Leistungs- und Motivationsproblemen der Studierenden begründet sein kann. Es sind auch institutionelle oder externe Rahmenbedingungen, wie beispielsweise Anerkennungsprobleme von Studienleistungen nach Auslandssemestern oder familiäre Belastungen als Ursache in Betracht zu ziehen [Wissenschaftsrat (2004)]. Außerdem mögen lange Studiendauern zwar für die Hochschulen ein Problem darstellen, für die Studierenden kann eine längere Studiendauer jedoch ein Lebensabschnitt der Selbstverwirklichung und somit persönlich gewinnbringend sein [Heinze (2018), S. 41].

Viele Studierende haben das Ziel, durch den Studienabschluss anspruchsvolle Aufgabenbereiche zu übernehmen, hohe Verdienstmöglichkeiten zu realisieren und einen großen beruflichen Gestaltungsspielraum zu besitzen [Merker (2009)]. In die Beurteilung, ob das Studium erfolgreich war, spielt somit der berufliche Erfolg mit hinein.

Neben diesen »harten« Faktoren sind auch »weiche« Faktoren in der Fachliteratur beschrieben. Zum einen wird das Studium als persönliche Bereicherung und Befähigung gesehen [Heinze (2018), S. 41]. Zum anderen werden Wissens- und Kompetenzerwerb als Bestandteil von Studierfolg betrachtet [Bülow-Schramm und Schultes (2018), S. 320]. Auch die Studienzufrie-

denheit wird unter dem Konstrukt von Studienerfolg subsummiert. Unzufriedene Studierende neigen dazu, häufiger ihr Studium abzubrechen und schlechtere Leistungen zu erzielen, was die Wichtigkeit der Studienzufriedenheit als Orientierungsgröße für Studienerfolg unterstreicht [Heinze (2018)]. So dient die Studienzufriedenheit als Orientierungswert für die Qualität von Studium und Lehre sowie als Einflussfaktor auf den individuellen Erfolg. Insgesamt zeigt das Verständnis von Studienerfolg, dass vielschichtige Kriterien in dessen Definitionen mit einfließen.

Mittlerweile gibt es auch eine Fülle von Untersuchungen, die sich mit den Bedingungen und Prädiktoren von Studienerfolg befassen. Mehrere Studien konnten belegen, dass Schulnoten und die Ergebnisse kognitiver Leistungstests wichtige Prädiktoren des Studienverbleibs sind [Brandstätter et al. (2006); Pixner und Schüpbach (2008); Robbins et al. (2004); Schiefele et al. (2007); Trapmann et al. (2007)]. Klöpping et al. [2018] fanden eine lineare Korrelation zwischen der Abiturdurchschnittsnote und vorzeitiger Exmatrikulation bis zur Note von 2,3; danach differenzierte die Abiturnote nicht mehr. Weiterhin hat die Art der Hochschulzugangsberechtigung und des Bildungshintergrundes Einfluss auf den Studienerfolg. Laut Heublein et al. [2017] haben Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher häufiger ein Fachgymnasium oder eine Fachoberschule besucht und ihre Hochschulzugangsberechtigung auf dem zweiten Bildungsweg erworben, als Studienabsolvierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einem Gymnasium erlangt haben. Zudem ist der Anteil derjenigen, deren Eltern beide einen Studienabschluss erworben haben, fast doppelt so hoch unter Absolvierenden wie unter Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern [Heublein et al. (2017), S. 15].

Nach Befunden von Robbins et al. [2004] hat die akademische Selbstwirksamkeit und Studienmotivation neben den kognitiven Fähigkeiten den stärksten Einfluss auf die Studiennoten. Zahlreiche Studien konnten belegen, dass das Fachinteresse mit der Studienzufriedenheit korreliert [u. a. Müller (2001); Trapmann (2008)]. Die Befunde zum Zusammenhang zwischen dem Fachinteresse und der Studiennote sowie der Abbruchneigung sind hingegen widersprüchlich [u. a. Blömeke (2009); Müller (2001); Trapmann (2008); Schiefele et al. (2003, 2007)]. Dennoch ist es naheliegend, dass unzureichende Informationen vor Studienbeginn eine Rolle spielen, denn sie führen zu falschen Erwartungen und können eine fehlende Passung zwischen Studienanforderungen und persönlichen Fähigkeiten begünstigen. In der Folge kann dies zu geringem Fachinteresse, Unsicherheit in Bezug auf die Studienwahl, Zweifeln an der persönlichen Eignung für das Fach bzw. für ein Studium allgemein führen [Bargel (2003); Brandstätter et al. (2006); Heublein et al. (2009); Werner (2008)] und begünstigt somit einen frühen Studienabbruch [vgl. Jonkmann (2005)].

Außeruniversitäre Belastungen wie die von Heublein et al. [2003] beschriebenen »Finanzielle Problemlagen«, »Familiäre bzw. persönliche Problemlagen« und »Krankheitsgründe« sind in der Literatur ein häufig gefundener Einflussfaktor [Blüthmann et al. (2011); Heublein et al. (2017); Pohlenz und Tinsner, (2004)]. Finanzielle Problemlagen erfordern eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium, welche insbesondere dann ein kritischer Faktor zu werden scheint, wenn sie mehr als 18 bis 19 Stunden pro Woche umfasst [Bargel (2003); Brandstätter und Farthofer (2003); Heublein et al. (2017)].

Unzulängliche Studienbedingungen können ebenfalls zu einem Abbruch beitragen [Blüthmann et al. (2011)]. Laut Heublein et al. [2017] führen sie jedoch nicht direkt zum Studienabbruch, können aber im Verbund mit anderen studienbeeinträchtigenden Schwierigkeiten zum vorzeitigen Studienende beitragen [siehe auch Kolland (2002); Pohlenz und Tinsner (2004)]. Dabei haben vor allem die Einschätzung der Lehrqualität und des Stu-

dienklimas starken Einfluss auf die Studienzufriedenheit [Blüthmann (2012), S. 122]. Eine Rolle spielt auch die akademische Integration der Studierenden, im Sinne der Unterstützung und Betreuung durch die Hochschule [Bargel (2003); Kolland (2002); Heublein et al. (2017)].

Wie aufgezeigt, können ganz verschiedene Kriterien als Beleg für Studienerfolg dienen. Auf diesen Studienerfolg haben die schulischen Vorkenntnisse und der Bildungshintergrund, Studienmotivation und Fachinteresse, belastende Lebenssituationen und Studienbedingungen bedeutenden Einfluss. Der vorliegende Beitrag möchte zum einen die bislang eher theoretischen Definitionen von Studienerfolg den Perspektiven von Absolvierenden und Lehrenden gegenüberstellen. Zum anderen stehen die zahlreichen Einflussfaktoren auf den Studienerfolg bislang relativ unverbunden nebeneinander. Sie sollen auf theoretischer Ebene in ein Studienerfolgsmodell überführt werden, welches sie gruppiert und Wechselbeziehungen aufzeigt. Auf dieser Grundlage können dann entsprechende Maßnahmen zur Erhöhung des Studienerfolgs abgeleitet werden.

3.2 METHODE

Um die Frage zu beantworten, wie Studienerfolg definiert werden kann, wurde eine qualitative Studie durchgeführt. Die Aufstellung eines theoretischen Modells des Studienerfolgs basiert auf einer umfassenden Literaturrecherche.

3.2.1 Qualitative Studie

Stichprobe:

Studienerfolg sollte sowohl aus Sicht der Studierenden als auch aus Sicht von Hochschulangehörigen betrachtet werden. Daher wurden einerseits Absolvierende und andererseits Lehrende mit besonderer Funktion an der FHWS (Studienfachberaterinnen und Studienfachberater, Prüfungskommissionsvorsitzende, Studiengangsleiterinnen und Studiengangsleiter und Studiendekaninnen und Studiendekane) befragt. Bei der Auswahl wurden folgende Kriterien angewandt:

- Fakultäten und Studiengänge mit einer großen Anzahl an Studierenden
- Fakultäten und Studiengänge aus den beiden Hochschulstandorten Schweinfurt und Würzburg
- Fakultäten und Studiengänge aus dem MINT und Nicht-MINT-Bereich.

Es wurden die Fakultäten Angewandte Sozialwissenschaften, Informatik und Wirtschaftsinformatik, Maschinenbau, Wirtschaftsingenieurwesen und Wirtschaftswissenschaften ausgewählt, da diese die fünf Fakultäten mit den höchsten Studierendenzahlen sind, MINT und Nicht-MINT-Studiengänge sowie beide Standorte der Hochschule repräsentieren. Es fanden vier Interviews mit Prüfungskommissionsvorsitzenden, zwei mit Studiendekaninnen und Studiendekanen und acht mit Studienfachberaterinnen und Studienfachberatern bzw. Studiengangsleiterinnen und Studiengangsleitern statt.

Für die Absolventenbefragung wurden die Absolventenjahrgänge des Sommersemesters 2018 und des Wintersemesters 2017/18 herangezogen. Aus dem Sommersemester 2018 nahmen 33 Absolvierende an den Interviews teil und im Wintersemester 2017/18 konnten zehn Absolvierende für ein qualitatives Interview gewonnen werden.

Interviewleitfaden:

Der Interviewleitfaden für die Lehrenden umfasste die Themenbereiche Studienerfolg, Problembereiche und Bewältigungsstrategien von Studierenden, Ressourcen zur Sicherung des Studienerfolgs und Studienbedingungen an der Hochschule. In dem Interview mit den Studierenden wurden zusätzlich die Themen Lebensweg seit dem Studienabschluss sowie Abbruchneigung und Schwierigkeiten während des Studiums angesprochen.

Durchführung:

Den Lehrenden wurden per E-Mail eine Interviewanfrage mit dazugehöriger Information zur Studie zugesendet. Anschließend wurde ein Interviewtermin vereinbart. Die Interviews mit den Lehrenden wurden face-to-face durchgeführt und dauerten zwischen 23 und 59 Minuten. Im Gegensatz zu den Lehrenden wurden die Absolvierenden per Telefon leitfadengestützt interviewt: Die Befragten wurden per E-Mail über die Ziele, Ablauf und datenschutzrechtliche Bestimmungen der Studie informiert und telefonisch kontaktiert, um die Bereitschaft zur Teilnahme an den Interviews zu erfragen, beziehungsweise das Interview gleich durchzuführen. Die qualitativen Interviews dauerten zwischen 12 und 50 Minuten. Alle Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und anschließend nach Kuckartz [2018, S. 167 f.] transkribiert. Dabei wurde das Gesprochene wörtlich transkribiert und nur die Sprache wurde dem Schriftdeutsch angenähert (zum Beispiel bei Dialekt). Lange Pausen, Störungen, nonverbale Äußerungen, unverständliche Wörter, lautes Sprechen oder besondere Betonungen wurden gekennzeichnet. Sowohl Interviewerinnen und Interviewer als auch Befragte erhielten eine eindeutige Abkürzung. Einwürfe oder Lautäußerungen der jeweiligen Person wurden in Klammern gesetzt. Jeder Redebeitrag wurde durch einen eigenen Absatz gekennzeichnet, um die Übersichtlichkeit zu gewährleisten. Alle Angaben, die zur einer Identifizierung einer Person führen könnten, wurden anonymisiert.

Auswertung:

Die Transkripte wurden anhand der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz [2018, S. 100 ff.] ausgewertet. In der ersten Phase erfolgte zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Text. Dabei wurde alles bedeutungsvoll Erscheinende im Text markiert. Durch Memos wurde der Text mit Anmerkungen versehen und es wurden Fallzusammenfassungen verfasst. In der zweiten Phase wurden die thematischen Hauptkategorien deduktiv-induktiv entwickelt. Dabei orientierten sich die deduktiven Hauptkategorien am Interviewleitfaden und wurden induktiv weiter spezifiziert. In Phase drei wurde das gesamte Datenmaterial mit den Hauptkategorien codiert. In der vierten und fünften Phase wurden anhand des codierten Materials die Subkategorien entwickelt. In Phase sechs wurde das gesamte Datenmaterial den Subkategorien zugeordnet und in diesem Zug das Kategoriensystem weiter ausdifferenziert. Die Analyse und Visualisierung war in Phase sieben vorgesehen. Ziel war, das Datenmaterial zusammenzufassen, zu komprimieren und Inhalte, die für die für den vorliegenden Textbeitrag relevante Forschungsfrage »Was verstehen die Interviewten unter Studienerfolg?« bedeutsam sind, herauszuarbeiten. Zur Auswertung wurde das Datenanalyseprogramm MAXQDA genutzt.

3.2.2 Literaturrecherche

Es erfolgte eine Literaturrecherche zu Modellen des Studienerfolgs, welche die in der Einleitung beschriebenen Einzelfaktoren integrieren. Dazu wurden die Datenbanken Psynindex, wiso Sozialwissenschaften und SSOAR sowie die Homepage des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung mit den Stichworten Studienerfolg, Studienabbruch, Studienmodelle und Studienberatung durchsucht. Weiterhin wurden aktuelle Tagungsbeiträge zum Thema Studienerfolg aus den Jahren 2017 bis 2019 gesichtet.

3.3 ERGEBNISSE

3.3.1 Aspekte des Studienerfolgs

Die qualitativen Interviews ergaben folgende Aspekte der Definition von Studienerfolg: Das Erreichen des Studienabschlusses bzw. das Fehlen eines Studienabbruchs sahen die meisten Befragten – unabhängig davon, ob es sich um Absolvierende oder Lehrende handelte – als wichtigstes Kriterium für Studienerfolg an: »Ich verstehe unter Studienerfolg, dass ich in der Lage bin, ein angefangenes Studium auch zum Abschluss zu bringen« [Transkript: 2018.05.29_Lehrende, Absatz 10].

Allerdings verstanden überwiegend die Absolvierenden im Gegensatz zu den Lehrenden »gute« Noten oder das Erbringen aller Leistungsnachweise als Bestandteil von Studienerfolg: »Also in erster Linie natürlich das Studium abzuschließen, also den Master beziehungsweise den Bachelor dann wirklich zu haben und eine Note zu haben mit der ich zufrieden bin.« [Transkript: 2018.12.10_17.57_Absolvent*in, Absatz 17] Wobei es immer sehr individuell gesehen wurde, was die Befragten unter »gut« verstanden. Einige sahen das Erreichen eines bestimmten Notendurchschnitts als Ziel an und andere wollten wiederum persönlich zufrieden mit ihren Noten sein.

Das Einhalten der Regelstudienzeit gehörte für manche Befragte zum Studienerfolg dazu. Dabei wurde die Regelstudienzeit kontrovers gesehen. Während vorwiegend Absolvierende das Einhalten der Regelstudienzeit als Teil von Studienerfolg sahen – nämlich, dass in einer festgelegten Zeit die Studienziele erreicht wurden – sahen Lehrende meist die Einhaltung der Regelstudienzeit nicht als unbedingt erforderlich an. Die Lehrenden empfanden eine Überschreitung der Studiendauer von ein bis vier Semestern als noch tolerabel. Diese Befragten äußerten, dass durch die Heterogenität der Studierenden unterschiedliche Lerntempi vorhanden seien und zeitlicher Druck nicht zu psychischem Stress bei Studierenden führen solle [2018.05.14_Lehrende, Absatz 82]. Aber auch ein Auslandssemester oder das Sammeln von zusätzlicher Praxiserfahrung wurden als vertretbare Gründe für eine längere Studienzeit gesehen [2018.05.29_Lehrende, Absatz 6].

Neben diesen messbaren Faktoren wurden von den Befragten auch »weiche« Faktoren genannt. Der Erwerb von Fachwissen war den Befragten wichtig in Bezug auf die Definition von Studienerfolg. »Auf der anderen Seite bringt es einem natürlich auch viel Wissen und am Ende des Studiums sollte man auch sagen können man weiß mehr, die drei, dreieinhalb oder vier Jahre haben sich auch gelohnt.« [2019.01.16_16.00_Absolvent*in, Absatz 8] Dazu trugen aus Sicht der Befragten auch gute Lernmaterialien bei, die wiederum eine gute Prüfungsvorbereitung ermöglichen und somit ein erfolgreiches Bestehen der Prüfungen fördern.

Auch war es für die Befragten wichtig, dass sie dieses Fachwissen in ihrer beruflichen Tätigkeit einsetzen konnten und somit der Berufseinstieg erleichtert wurde. Eng verbunden mit der beruflichen Kompetenz und dem Erwerb von Fachwissen war die berufliche Karriere. Die Befragten wollten durch ihr Studium einen ihrem Studienfach entsprechenden Beruf ergreifen. Ob Absolvierende dies erreichten, war für sie ein Zeichen von Studienerfolg. »Studienerfolg ist für mich, wenn man mit dem Studium am Ende dann auch wirklich fertig ist. Also, wenn man das Studium abschließt auf der einen Seite ist das (unv.) im Leben oftmals mehr Geld einbringt, eventuell mehr Ansehen, wenn man Geld mit Ansehen oder Karriere vergleicht.« [2019.01.16_16.00_Absolvent*in, Absatz 8] Die Absolvierenden erwarteten von ihrem Studium, dass sie einen leichten Einstieg ins Berufsleben finden und auf diesen gut vorbereitet sind. Sie wussten zwar, dass sie ihre Kenntnisse noch vertiefen müssen, erwarteten allerdings,

dass ihnen ein gutes Handwerkszeug durch das Studium mitgegeben würde. Auch dass sie eine ihrer Qualifikation entsprechende Tätigkeit finden, war ein Aspekt des Studienerfolgs für Absolvierende. Dabei sollten persönliche Berufswünsche und eigene Vorstellung mit der beruflichen Karriere verwirklicht sein.

Weiterhin waren selbst gewählte Ziele Teil von Studienerfolg für die Absolvierenden. »Wie ich Studienerfolg definieren würde? Na ja erstmal natürlich, dass man es besteht. ((lacht)) (unv.) einfach dann (I: Ja.), dass man erstmal überhaupt dann den Abschluss hat und dann halt natürlich dementsprechend, dass man den auch natürlich viel bewirkt hat, dass man halt, dann halt sagen kann: »Jawoll, ich habe meine Ziele erreicht«. Genau (unv.) Ziele.« [2019.01.14_19.01_Absolvent*in, Absatz 12] Dabei waren die Ziele subjektiv und individuell von der Person abhängig. Die selbst gewählten Ziele konnten zum Beispiel sein, dass die Person sich einen bestimmten Notendurchschnitt gesetzt hatte, sie Anforderungen bewältigt oder den Studienabschluss erreicht hatte. Unter Studienerfolg verstanden überwiegend die Lehrenden die Persönlichkeitsentwicklung. So wurde das Studium nicht nur als reine Wissensvermittlung und als Erwerb von Kompetenzen gesehen, sondern auch als persönliche Weiterentwicklung. »Und so ist es ganz klar das Ziel des Studiums herauszufinden, wer bin ich, was will ich, was kann ich. Ja und unsere Angebote sollten den Studierenden ermöglichen, das herauszufinden und dann die entsprechenden Kompetenzen aufzubauen, das heißt, sie können wirklich Wissen anwenden und aktuelle Probleme lösen.« [2018.06.06_Lehrende, Absatz 8] Studierende in dem Prozess der Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, wurde als Aufgabe der Lehrenden beziehungsweise der Hochschule gesehen.

3.3.2 Theoretisches Modell des Studienerfolgs

Aufgrund der Literaturrecherche konnten zwei Modelle zum Studienerfolg ermittelt werden, welche die Rahmenbedingungen des Studienerfolgs zueinander in Beziehung setzen:

Thiel et al. [2006, 2008, 2010] entwickelten ein theoretisches Modell, das den Prozesscharakter von Studienqualität abbildet. Eingangsvoraussetzungen der Studierenden, wie die Hochschulzugangsberechtigungsnote (HZB-Note), Studienwahlmotive oder Geschlecht, wurden als Inputvariablen definiert, die über den Prozess des Studiums zum Studienergebnis als Output transformiert werden. Der Prozess wird dabei von Merkmalen des Studiums, wie der Betreuung und Lehrqualität, der Infrastruktur und Studienorganisation, aber auch durch Merkmale der Studierenden, wie deren Lebensumstände und Lernaktivitäten, bestimmt. Dabei beeinflussen Studien- und Lebensbedingungen das Studier- und Lernverhalten und führen letztlich zum Studienerfolg bzw. Studienabbruch. Studienerfolg wird in dem Modell durch die Merkmale Studienzufriedenheit, fachlicher und berufsrelevanter Kompetenzzuwachs sowie Studienabbruchneigung definiert.

Auf der Grundlage dieses Modells überprüfte Blüthmann [2012] mittels Strukturgleichungsmodell, wie sich die HZB-Note, die Studienwahlmotive, die Informiertheit vor Studienbeginn, der Leistungsdruck und das soziale Klima, persönliche Belastungen sowie Studienbedingungen auf Lernschwierigkeiten auswirken und inwiefern diese die Studienabbruchneigung beeinflussen. Mittels einer Online-Befragung der Bachelorstudierenden der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2008 wurden 2.403 Datensätze erhoben (Rücklaufquote 31 %). Direkten signifikanten Einfluss auf die Abbruchtendenz hatten die Studienwahlmotive ($\beta = -.28$, $p < .001$), die Beurteilung der Studienbedingungen ($\beta = -.26$, $p < .001$) sowie Lernschwierigkeiten ($\beta = .22$, $p < .001$). Ebenfalls signifikanten, aber geringen Einfluss hatte die HZB-Note ($\beta = .06$, $p < .001$). Die Informiertheit zu Studienbeginn hatte keinen direkten, sondern einen

indirekten Effekt auf die Studienabbruchneigung. Sie wurde mediiert über die Bewertung der Studienbedingungen. Ebenfalls indirekten Einfluss hatten persönliche Belastungen (Krankheit, familiäre Belastungen und erwerbsbedingte Belastungen) auf die Studienabbruchneigung, mediiert über die Beurteilung des Leistungsdruckes und sozialen Klimas bzw. über die Studienbedingungen.

Das zweite Modell wurde im Rahmen einer Wirkungsforschung des Förderprogramms »Studienmodelle individueller Geschwindigkeit« am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) entwickelt. Mit Hilfe des Modells wurde die Wirksamkeit verschiedener Studienmodellangebote und Modellmaßnahmen überprüft. Dabei wurde Studienerfolg als eine »gelungene Passung zwischen Studierenden und Studienbedingungen beschrieben. Diese Passung kann als notwendige Adaptionsleistung verstanden werden, die von Studierenden, aber auch institutionell von Hochschulen, vollbracht werden muss« [Mergner et al. (2015), S. 9)]. Die überprüften Angebote und Maßnahmen galten demnach als erfolgreich, wenn sie die Güte der Passung für Studierende und damit die Wahrscheinlichkeit für einen Studienerfolg erhöhten. Auf Seiten des Studierenden wurden individuelle Merkmale, wie Geschlecht oder Herkunft, sowie Eingangsvoraussetzungen, wie die HZB-Note oder der Studienwunsch, aber auch die persönliche Lebenssituation während des Studiums als relevante Faktoren für den Studienerfolg berücksichtigt. Auf Seiten der Hochschule wurde Merkmalen des Studiengangs, wie der Lehrqualität oder inhaltlichen Gestaltung des Studiengangs, den Studienbedingungen sowie zusätzlichen Unterstützungsangeboten, die vor allem die Orientierung, Flexibilität im Studium und Kompetenzgewinnung fördern, Rechnung getragen. Die Passung zwischen dem Studierenden als Individuum und der Hochschule wurde anhand von studienbezogenen Verhaltensweisen (Zeitaufwand und Lernstrategie), Haltungen (Akademisches Selbstkonzept, Lernmotivation und Fachidentifikation), Bewertungen (Studienzufriedenheit) und Selbsteinschätzungen (Abbruch- und Wechselneigung) erfasst. Merkmale, die den eigentlichen Studienerfolg erfassen sollten, sind in dem Modell den drei Phasen Studienverlauf (Noten, Studienfortschritt, Kompetenzzuwachs), Studienabschluss (Studiendauer, Kompetenzzuwachs, Abbruch, Wechsel) und Berufserfolg (zeitnahe Übergang, fach- und niveauadäquate Tätigkeit) zugeordnet.

Vergleicht man die beiden theoretischen Modelle zum Studienerfolg von Thiel et al. und Mergner et al. fällt auf, dass ganz ähnliche Einflussfaktoren Berücksichtigung fanden: In beiden Modellen werden Eingangsvoraussetzungen bzw. individuelle Merkmale durch ähnliche Indikatoren definiert. Im Modell von Thiel et. al. werden zusätzlich Studienwahlmotive unter Eingangsvoraussetzungen berücksichtigt. Die Lebensbedingungen bzw. die persönliche Studiensituation wurde in beiden Modellen durch die Merkmale Erwerbstätigkeit, familiäre und gesundheitliche Situation erfasst. Auch die Studienbedingungen werden durch ähnliche Einflussgrößen bestimmt. Allerdings dient das Modell von Thiel et. al. als theoretischer Rahmen zur Erhebung von Einflussfaktoren auf den Studienerfolg an der Freien Universität Berlin mit dem Ziel der Verbesserung von Studienbedingungen. Daher enthält es das Merkmal »Studien- und Prüfungsordnung«, während das Modell von Mergner et al. (2015) zur hochschulübergreifenden Evaluation von Studienmodellangeboten entwickelt wurde und daher Merkmale, wie die Hochschulart oder -größe berücksichtigt. Zudem werden in dem Modell von Mergner et. al. besondere Zielsetzungen der Studienmodellangebote berücksichtigt. In beiden Modellen beeinflussen Eingangsvoraussetzungen, die Lebenssituation bzw. Studiensituation sowie die Studienbedingungen das Studier- und Lernverhalten. Wobei in dem Modell von Mergner et al. zusätzlich individuelle Dispositionen, Haltungen und Bewertungen der Studierenden Berücksichtigung finden. Insgesamt ist anzumerken, dass das Modell von Thiel et al. den Prozesscharakter des Studienerfolgs in den Vordergrund stellt,

während das Modell von Mergner et. al. das Verständnis von Studienerfolg als eine Anpassungsleistung zwischen individuellen und institutionellen Bedingungen fokussiert.



Abbildung 3: BEST-FIT-Modell zum Studienerfolg

Die Modelle von Thiel et al. [2006] und Mergner et al. [2015] wurden im Rahmen des BEST-FIT-Projektes auf theoretischer Basis in ein gemeinsames Modell integriert: Wie Abbildung 3 zeigt, beeinflussen Faktoren aus den Bereichen »Eingangsvoraussetzungen«, »Lebensbedingungen« und »Hochschule« den Bereich »Studium«. Dieser wiederum bestimmt den Studienerfolg. In Anlehnung an das Modell von Mergner et. al. wurden neben soziodemografischen Merkmalen, der Lebenssituation während des Studiums und den Rahmenbedingungen an der Hochschule auch motivationale Aspekte, Überzeugungen und Einschätzungen der Studierenden berücksichtigt. Zu nennen sind hier das Studieninteresse und die allgemeine Kompetenzeinschätzung als Faktoren, die bereits vor Studienbeginn einen Einfluss darauf haben, welcher Studiengang gewählt wird. Insbesondere im Bereich Studium sind verhaltensbezogene Faktoren wie Lernaktivitäten und die begleitenden Motivationen und Einschätzungen relevant. Basierend auf den Interviews zur Definition des Studienerfolgs, wurde der Studienabschluss bzw. Studienabbruch, Noten, der Studienfortschritt, der Kompetenzzuwachs und Berufserfolg als Indikatoren für ein erfolgreiches Studium gewählt. Ähnlich wie in dem Modell von Mergner wurden objektive Kriterien, wie Noten oder Creditpoint-Erwerb, in das Modell integriert.

3.4 DISKUSSION

Hochschulen stehen vor der Herausforderung, ihre Studienabbrecherquoten zu senken. Um geeignete Maßnahmen zur Erhöhung des Studienerfolgs zu implementieren, ist es unablässig, zunächst den Begriff Studienerfolg näher zu bestimmen. Im Rahmen einer qualitativen Studie wurden Absolvierende und Lehrende der Hochschule Würzburg-Schweinfurt zu ihrer Definition von Studienerfolg befragt. Die Kriterien zum Studienerfolg unterliegen gesellschaftlichen und politischen Veränderungen. Demnach müssen sich Hochschulen und Fachbereiche intensiv mit diesem Thema auseinandersetzen und ggf. eine eigene Definition von Studienerfolg finden.

Einschränkend ist zu der vorliegenden Studie anzumerken, dass die Perspektive von immatrikulierten Studierenden nicht berücksichtigt wurde. Daher könnten die Kriterien zum Verständnis von Studienerfolg nicht abschließend sein. Außerdem bewerteten die Absolvierenden ihr Verständnis zum Studienerfolg mit zeitlichem Abstand, so dass es zu Verzerrungen gekommen sein kann, indem sie sich beispielsweise an wichtige Aspekte nicht mehr erinnerten. Da die Befragten alle zur Hochschule Würzburg-Schweinfurt Bezug haben, ist die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Hochschulen fraglich.

Beim genaueren Betrachten der Kriterien zum Verständnis von Studienerfolg zeigt sich, dass sich die Ergebnisse der empirischen Studie sinnvoll in den Forschungsstand einordnen lassen: Studienerfolg wurde sowohl in der vorliegenden Studie als auch in der vorhandenen Literatur als Erreichen des Studienabschlusses [Wissenschaftsrat (2004)], gute Noten [Wissenschaftsrat (2004)], Wissens- und Kompetenzerwerb [Bülow-Schramm et al. (2018)], Berufserfolg [Merker (2009)], Studiendauer [Universität Bremen (2016)], Persönlichkeitsentwicklung [Heinze (2018)] und/oder »jeweils festgelegtes Ziel« [Meyer-Guckel und Jorzik (2015)] angesehen. Nur in der vorliegenden Studie, nicht aber in der Fachliteratur sind die Lernmaterialien als Kriterium für Studienerfolg zu finden. Umgekehrt wurden in der vorliegenden Untersuchung die in der Fachliteratur postulierten Kriterien Studienzufriedenheit, Praxiskontakte und Spaß/Freizeit/Freunde von den Befragten nicht als Zeichen des Studienerfolgs gesehen.

Zu den Faktoren, die diese Kriterien des Studienerfolgs beeinflussen, gibt es zahlreiche Untersuchungen. Auch wurden zwei theoretische Modelle beschrieben, die die einzelnen Faktoren multivariat betrachten. Schulische Vorkenntnisse, der Bildungshintergrund, die Studienmotivation (Selbstwirksamkeit und Leistungsmotivation), das Fachinteresse, belastende Lebenssituationen und Studienbedingungen haben dabei bedeutenden Einfluss auf den Studienerfolg. Dementsprechend lassen sich bestimmte Maßnahmen ableiten: Bereits vor Studienbeginn können Eingangsvoraussetzungen den späteren Studienerfolg beeinflussen. Um falschen Erwartungen vorzubeugen, ist es sinnvoll, dass sich Studierende bereits vor Studienbeginn umfänglich über die Studieninhalte, den Studienablauf, den studienbezogenen Zeitaufwand und Anforderungen sowie berufliche Aussichten informieren können. Dies unterstützt eine interessengeleitete Studienwahl und bietet Orientierung. Informationen können Studierende über Beratungs- und Informationsstellen, die Webseite der Hochschule oder spezielle Angebote wie Online-Self-Assessment oder Kompetenztests erhalten. Über Kompetenztests können zudem frühzeitig Wissenslücken identifiziert und gezielt die Teilnahme an Förderangeboten unterstützt werden, besonders wenn die Ergebnisse mit späteren Prüfungsergebnissen korrelieren [Mergner et al. (2015), S. 170]. Häufig werden zu diesem Zweck Vorkurse oder Brückenkurse an Hochschulen angeboten. Ein Ergebnis aus der Wirkforschung des Förderprogramms »Studienmodelle individueller Geschwindigkeit« des

DZHW ist, dass Vorkurse für möglichst kleine leistungshomogene Gruppen angeboten werden sollten und durch gezielte Förderangebote in der Studieneingangsphase ergänzt werden. Zudem haben sich vor allen Mathematikvorkurse, nicht nur in den MINT-Fächern, sondern auch in den Sozialwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften, in der Wirkforschung des DZHW als besonders effektiv erwiesen, wenn diese Fächer in einem hohen Maße mathematische Vorkenntnisse voraussetzen. Auch vorgeschaltete Orientierungssemester können den Studienerfolg positiv beeinflussen. Dafür sollten Studiengänge einbezogen werden, die möglichst hohe fachliche Überschneidungen haben. Zudem können Anreize geschaffen werden, wie z. B. eine Studienplatzgarantie, um diese Vorstudienangebote möglichst attraktiv zu gestalten [vgl. Mergner et al. (2015), S. 171].

Gerade in der Studieneingangsphase bieten Mentoren-Programme durch Studierende höherer Semester eine kostengünstige Möglichkeit, um die Betreuung und Orientierung für Studienanfängerinnen und Studienanfänger zu verbessern. Eine Metaanalyse von Sneyers & De Witte [2018] hat u. a. sieben (quasi-) experimentelle Studien aus den USA zum Einfluss von Mentoren-Programmen auf den Studienerfolg verglichen. Dabei konnte nachgewiesen werden, dass Mentoring einen positiven signifikanten Effekt auf den Studienabschluss hat sowie Studienabbrüchen entgegenwirkt. Durch didaktische Schulungen, aber auch gezieltes Feedback von Lehrenden kann die Lehrqualität verbessert werden. Eine Kontrolle des Lernerfolges kann durch regelmäßige Feedback- und Leistungstests im Semester erfolgen. Zudem können Studierende durch Studienmonitoringsysteme ihren Studienfortschritt kontinuierlich verfolgen und mit einem entsprechenden Frühwarnsystem auf Unterstützungsbedarf und Möglichkeiten hingewiesen werden. Die Hochschule kann zudem ihre Betreuung der Studierenden verbessern, indem sie Unterstützung bei Lernschwierigkeiten bietet, wie beispielsweise Tutorien. Neben der Vermittlung fachlicher Kompetenzen, ist die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen ein wichtiges Studienziel und Indikator für den Studienerfolg. Mit Hilfe von Coachingangeboten sollen Studierende Kompetenzen entwickeln, ihre Handlungsfähigkeit erweitern sowie ihre Zielerreichung besser steuern können. Vor allem Lernstrategien, Zeitmanagement, Selbstorganisation oder Stressbewältigungsstrategien sind häufige Themen von Coachingangeboten [Ebner (2009)]. Dabei sind Gruppencoachings zum einen eine günstige Variante und zum anderen bieten sie die Möglichkeiten des Peer-Lernens, in dem Erfahrungen unter Studierenden, die sich in einer ähnlichen Situation befinden, ausgetauscht werden können [vgl. Schwarzer und Jerusalem (2002)]. Ebner [2009] hat ein Gruppencoaching an der Universität der Bundeswehr München evaluiert. Demnach ergab eine Vorher-/Nachher-Befragung sowie ein Vergleich mit Nichtteilnehmenden, dass die Selbstregulation der Teilnehmenden des Coachings gesteigert werden konnte. Zudem würden 93 % der Teilnehmenden das Peer Coaching weiterempfehlen [Ebner (2009), S. 48]. Nach Mergner et al. [2015, S. 170] werden überfachliche Angebote dabei häufiger angenommen, wenn sie Bezug zum Studienfach haben und ein Baustein einer komplexen mehrgleisig angelegten Maßnahme sind. Zudem sollten gerade für leistungsschwächere Studierende, neben Förderangeboten, auch Freiräume im Studium zum Üben und Lernen geschaffen werden. Lernraumsemester, die individuell gestaltet werden können, bieten Möglichkeiten interessensgeleitet zu studieren, Wissenslücken zu füllen oder das eigene individuelle Profil zu schärfen [Mergner et al. (2015), S. 169]. Individuelle Studienprogramme mit Praxisbezug sowie Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten im Studium beeinflussen das Fachinteresse positiv.

Durch die Streckung von Studienprogrammen können Freiräume für leistungsschwache Studierende geschaffen werden, aber auch für Studierende, die aufgrund ihrer Lebensumstände mit Herausforderungen im Studium konfrontiert sind. Familiäre Verpflichtungen können durch eine flexiblere Studiengestaltung, besser bewältigt werden. Hier ist z. B. an

eine größere Zahl vollständig digitalisierter Lehrveranstaltungen zu denken und an Präsenzveranstaltungen, die vormittags zeitgleich zu den Betreuungszeiten von Kindergärten und Schulen stattfinden. Durch Weiterbildungs- oder Teilzeitstudiengänge wird die Flexibilität im Studium zusätzlich erhöht, gerade für Studierende, die neben dem Studium erwerbstätig sind. Dabei sollte bei Teilzeitstudiengängen darauf geachtet werden, dass mögliche BAföG-Ansprüche weiterhin bestehen bleiben können [vgl. Mergner et al. (2015), S. 170]. Über Unterstützungs- und Beratungsangebote sollte regelmäßig informiert und diese evaluiert werden. Psychosoziale Hilfsangebote für persönliche Krisen sollten vorgehalten und entsprechend kommuniziert werden. Zudem ist es sinnvoll, Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für Studierende, gerade in herausfordernden Situationen, entsprechend zu schulen. Im Rahmen des BEST-FIT-Projektes ist aus diesem Grund ein Coachingleitfaden für Studienfachberaterinnen und Studienfachberater entwickelt worden, der Studienfachberaterinnen und Studienfachberatern eine Sammlung an unterschiedlichen Coachingmethoden bietet, die bei Bedarf in die Beratung integriert werden können.

Auch die inhaltliche Gestaltung und Organisation des Studiums sollte regelmäßig evaluiert werden. So sollte beispielsweise der Workload kontinuierlich überprüft und Lehrveranstaltungsübergreifend koordiniert werden, mit dem Ziel einer gleichmäßigen Verteilung der Arbeitslast über die Semester hinweg.

Obwohl das entwickelte theoretische Modell zum Studienerfolg also bereits mannigfaltige Ansatzmöglichkeiten zur Prävention und Intervention aufzeigt, bleibt noch die Frage offen, wie diese Maßnahmen direkten oder indirekten Einfluss auf den Studienerfolg haben. Hierzu ist es notwendig, auch die psychische Verarbeitung der äußeren Einflussfaktoren durch die Studierende zu betrachten. Diese Komponenten fehlen in den bislang dargestellten theoretischen Modellen zum Studienerfolg.

Eine Untersuchung dazu stammt von Fellenberg und Hannover [2006]. Sie haben den Einfluss von Fachinteresse, Fähigkeitsselbstkonzept, Selbstwirksamkeit und der Bereitschaft, bei Schwierigkeiten soziale Unterstützung in Anspruch zu nehmen, untersucht. Dabei beschrieb das Fähigkeitsselbstkonzept zum einen die Einschätzung der eigenen fachbezogenen Fähigkeiten, zum anderen die Einschätzung der eigenen allgemeinen Studierfähigkeit. Selbstwirksamkeit ist die Überzeugung, neue oder schwierige Herausforderungen aufgrund eigener Fähigkeiten bewältigen zu können [Schwarzer und Jerusalem (2002)]. Für die Untersuchung wurden 210 Studierende im ersten Fachsemester aus MINT- und Nicht-MINT-Studiengängen befragt. Mittels Regressionsanalyse wurde der Einfluss der Prädiktorvariablen auf die abhängigen Variablen Abbruch- und Wechselneigung berechnet. Signifikanten Einfluss auf die Abbruchneigung hatten das Fachinteresse, die Selbstwirksamkeit sowie die Bereitschaft soziale Unterstützung in Anspruch zu nehmen. Allerdings konnten hier fach- und geschlechtsspezifische Unterschiede festgestellt werden. Während das Fachinteresse ausschließlich für Männer einen signifikanten Einfluss auf die Abbruchneigung hatte, hatte das Fachinteresse für beide Geschlechter signifikanten Einfluss auf die Wechselneigung. Die Selbstwirksamkeitserwartung wirkte sich bei Frauen der MINT-Fächer auf die Abbruchneigung aus, nicht aber auf die Neigung das Fach zu wechseln.

Auch in breit angelegten Metaanalysen von Richardson et al. [2012], in der 7167 englischsprachige Artikel zwischen 1997 und 2010 untersucht wurden, konnte der Einfluss der akademischen Selbstwirksamkeit auf den Studienerfolg belegt werden. Dabei wurden sowohl kognitive Einflussgrößen, als auch nicht-kognitive Einflussgrößen, wie Persönlichkeitsmerkmale, motivationale Aspekte, Lernstrategien sowie psychosoziale Kontextvariablen, untersucht.

Die akademische Selbstwirksamkeit hatte dabei, noch vor kognitiven Bedingungsgrößen, die höchste Korrelation mit den Studiennoten.

Die Ergebnisse zeigen, dass psychologische Faktoren bei der Erklärung des Studienerfolgs berücksichtigt werden sollten. Welchen Einfluss insbesondere die Leistungsmotivation, die Selbstwirksamkeit und das akademische Selbstkonzept haben, soll daher noch untersucht werden. Auf Basis des theoretischen Modells zum Studienerfolg soll das Zusammenspiel von äußeren Faktoren, wie Studienbedingungen und Lebensbedingungen sowie individuellen Faktoren, wie Motivation, Kompetenzeinschätzung und Überzeugung untersucht werden. Anhand von Datensätzen von Bachelorstudierenden der FHWS im zweiten, vierten und sechsten Fachsemester soll das Modell mittels Strukturgleichungsanalyse überprüft werden. Das daraus resultierende vollständige Modell zur Erklärung des Studienerfolgs wird zukünftig eine gute Grundlage für strategische Entscheidungen an der Hochschule bilden, welche Präventions- und Interventionsmaßnahmen zur Erhöhung des Studienerfolgs Wirkung versprechen und Ansatzpunkte für die Evaluation der entsprechenden Maßnahmen bieten.