

**Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch:
Analysen von Bedingungsfaktoren in den Bachelorstudiengängen**

Dissertation

zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin

vorgelegt von

Dipl.-Psych. Irmela Blüthmann

Berlin, 2012

Erstgutachterin: Prof. Dr. Felicitas Thiel, Freie Universität Berlin

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Bettina Hannover, Freie Universität Berlin

Tag der Disputation: 01.06.2012

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	3
Zusammenfassung	5
1 Theoretischer Rahmen der Arbeit.....	9
1.1 Einleitung	10
1.2 Umstrukturierung der Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses.....	12
1.3 Verfahren und Aspekte der Qualitätssicherung in den Bachelorstudiengängen.....	13
1.4 Indikatoren der Qualität von Studium und Lehre.....	18
1.5 Modellierung von Studienqualität und Studienerfolg	23
1.7 Ergebnismrückmeldung und Datennutzung	32
1.8 Fragestellungen der Arbeit	33
1.9 Untersuchungsdesign und Datengrundlage der Studien.....	34
Literatur.....	39
2 Studie 1: FELZ – ein Instrument zur Erfassung der studienbezogenen Arbeitsbelastung	45
2.1 Einleitung: Bologna-Prozess, ECTS, <i>Workload</i>	47
2.2 Konstruktion und Validierung eines Instrumentes zur Erfassung des <i>Workload</i>	51
2.3 Aufbereitung der Daten und Rückmeldeformat	60
2.4 Fazit: Durchführungsmodalitäten und Bedingungen für den erfolgreichen Einsatz des Instrumentes FELZ	61
Literatur.....	64
Anhang	66
3 Studie 2: Evaluation der Studienorganisation in den Bachelorstudiengängen - Konstruktion eines Fragebogens	69
3.1 Einleitung	71
3.2 Forschungsstand zur Evaluation der Bachelorstudiengänge	72
3.3 Fragebogenkonstruktion	74
3.4 Erhebungsdesign und Rücklauf.....	79
3.5 Ergebnisse der Faktorenanalyse.....	80
3.6 Diskussion	83
Literatur.....	85
4 Studie 3: Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen?	87
4.1 Einleitung	88
4.2 Forschungsstand	89
4.3 Hypothesen.....	91
4.4 Untersuchungsdesign und Methode	92
4.5 Ergebnisse	95
4.6 Diskussion	96
Literatur.....	99
5 Studie 4: Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden	103
5.1 Einleitung	105
5.2 Theoretischer Hintergrund.....	106
5.3 Forschungshypothesen	112
5.4 Untersuchungsdesign und Methode	113
5.5 Ergebnisse	120
5.6 Zusammenfassung und Diskussion.....	124
Literatur.....	130

6	Studie 5: Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen -- Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen	135
6.1	Einleitung	136
6.2	Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs und -wechsels	138
6.3	Methode	145
6.4	Ergebnisse	149
6.5	Diskussion	153
	Literatur	156
7	Studie 6: Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch? -- Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter Bachelorstudierender	159
7.1	Einleitung	161
7.2	Forschungsüberblick zur Exmatrikulation	162
7.3	Untersuchungsdesign und Methode	166
7.4	Ergebnisse	169
7.5	Diskussion	172
	Literatur	177
8	Gesamtdiskussion	179
8.1	Zusammenfassung der zentralen Befunde aus den Teilstudien	180
8.2	Diskussion der Befunde und Beitrag zur Hochschulforschung	185
8.3	Grenzen der Studien und Ausblick	192
8.4	Fazit	195
	Literatur	197

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit untersucht Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit und die Abbruchneigung und Gründe für Studienabbruch und Studienwechsel von Bachelorstudierenden. Die Arbeit bündelt sechs empirische Studien, die im Zeitraum zwischen 2006 und 2010 an der Freien Universität Berlin durchgeführt worden sind. Drei Studien stellen die Entwicklung und Validierung von Evaluationsinstrumenten dar: ein Fragebogeninventar zur Workload-Erfassung, einen Fragebogen zur Evaluation der Studienorganisation sowie einen Fragebogen zur Erfassung der Gründe für Studienabbruch oder -wechsel. Zwei Studien analysieren, basierend auf repräsentativen Querschnittbefragungen von Bachelorstudierenden der Freien Universität Berlin, Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit (Mehrebenenanalysen) und auf die Abbruchneigung (Strukturgleichungsmodell). Ein weiterer Beitrag bildet mit Hilfe einer Clusteranalyse anhand der Gründe für Studienabbruch und -wechsel von Bachelorstudierenden vier verschiedene Typen. Ziel der Analysen war es, Zusammenhänge zwischen individuellen Merkmalen der Studierenden, den Studienbedingungen und der Studienzufriedenheit und Abbruchneigung aufzuzeigen. Es werden aus den Ergebnissen jeweils Maßnahmen zur Verbesserung der Studiensituation abgeleitet.

Die Teilstudien lassen sich drei Themenbereichen zuordnen: *Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Abbruchneigung* und *Studienabbruch und -wechsel*.

Der *erste Themenbereich* widmet sich der Frage nach der Studierbarkeit der modularisierten Studiengänge unter zeitlicher Perspektive. Ziel ist die empirische Überprüfung der Passung zwischen dem mit der Creditierung veranschlagten und dem durchschnittlichen tatsächlichen, über Selbsteinschätzung erhobenen Workload in den neu konzipierten Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin. In *Teilstudie 1* wird die Entwicklung eines Fragebogeninventars zur semesterbegleitenden Erfassung der studienbezogenen Lernzeit (FELZ) dargelegt. Mit Hilfe dieses sehr detaillierten Verfahrens der Workload-Erfassung lassen sich reliable Daten hinsichtlich der drei mit dem Paradigmenwechsel vom Lehraufwand (SWS) zum Lernaufwand (Workload) identifizierten Steuerungsprobleme (Passungsprobleme, Abstimmungsprobleme und Verteilungsprobleme hinsichtlich des Lernaufwands) gewinnen. Anhand der Ergebnisse aus dem Pretest dieses Instruments werden Auswertungsmöglichkeiten auf unterschiedlichen Ebenen (Ebene des Gesamtstudiengangs, Modulebene, Ebene einzelner Lehrveranstaltungen) und erste Ergebnisse hinsichtlich der Passung und der Verteilung des Workloads über das Semester in zwei Bachelorstudiengängen dargestellt.

Mit dem *zweiten Themenbereich* werden Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit und Abbruchneigung von Bachelorstudierenden untersucht. Er umfasst drei Teilstudien. *Teilstudie 2* stellt die Entwicklung des Fragebogens zur Evaluation der Studienorganisation in den Bachelorstudiengängen dar, der die Grundlage für die Erhebung der Daten bildet, die den beiden anderen Studien zugrunde liegen. Basierend auf dem theoretischen Modell zur Erklärung von Studienerfolg und bestehenden Instrumenten der Studiengangsevaluation, wurden – mit dem Ziel der datengestützten Anpassung der Studienorganisation in den Bachelorstudiengängen – Items mit Zuschnitt auf die

Studienstrukturreformen entwickelt. Dabei wurden vor allem die Ebene des intendierten Curriculums in den Blick genommen (Studiengangsaufbau, Konstruktion der Module) sowie Aspekte, die charakteristisch für die modularisierten Studiengänge sind bzw. mit der Bologna-Reform (d.h. der weitgehenden Standardisierung der Studienverläufe) mutmaßlich an Bedeutung gewonnen haben: die Studien- und Prüfungsorganisation, die Information der Studierenden und ihre Betreuung und Unterstützung durch die Lehrenden sowie die neu implementierten berufsvorbereitenden Studienanteile. Der Schwerpunkt lag auf der Evaluation der Studiengangskonstruktion und der Unterstützungsangebote. Anhand der Daten aus einer – bezogen auf die Merkmalskombinationen aus Studiengang, Fachsemester und Geschlecht – repräsentativen Stichprobe von Bachelorstudierenden der Freien Universität Berlin im Jahr 2006 wurden diese Items mit Hilfe von Hauptkomponentenanalysen (mit Varimax-Rotation) zu eindimensionalen Skalen zusammengefasst.

Teilstudie 3 widmet sich der Frage, mit welchen individuellen Merkmalen und studienbezogenen Einschätzungen die Abbruchneigung von Bachelorstudierenden zusammenhängt. Abbruchneigung wird als Maß für die Unzufriedenheit mit der Studiensituation und als Frühwarnsignal für den tatsächlichen Abbruch definiert. Basierend auf den Ergebnissen bisheriger Untersuchungen zum Studienabbruch und zur Abbruchneigung in den Diplom- und Magisterstudiengängen wurden Hypothesen entwickelt, die anhand des Datensatzes aus der Befragung der Bachelorstudierenden an der Freien Universität Berlin im Jahr 2008 (n=1996, Rücklauf: 31 Prozent) mit Hilfe eines Strukturgleichungsmodells geprüft wurden. Insgesamt konnte das Modell knapp 30 Prozent der Varianz der Abbruchneigung aufklären. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass das Fachinteresse der Studierenden und die Beurteilung der Studienbedingungen (Inhalte, Modulkonstruktion, Lehrqualität und Betreuung) den stärksten Einfluss auf die Abbruchneigung haben. Die Abiturnote zeigte nur einen kleinen direkten Effekt, die Informiertheit der Studierenden sowie die Lebenssituation der Studierenden (Erwerbstätigkeit, familiäre Verpflichtungen, Krankheit) hatten lediglich einen indirekten Einfluss auf ihre Abbruchneigung.

Teilstudie 4 untersucht mit Hilfe von Mehrebenenanalysen die Bedeutung von individuellen Merkmalen (Geschlecht, Informiertheit, Studienwahlmotive) und subjektiven Einschätzungen (z.B. der Lehr- und Betreuungsqualität, des Studienklimas) der Studierenden auf der einen Seite (Level 1) sowie von strukturellen Merkmalen der Studiengänge (Betreuungsrelation, Aufbau und Struktur der Studiengänge) auf der anderen Seite (Level 2) für die Studienzufriedenheit von Bachelorstudierenden. Hierfür wurde eine Unterscheidung in Studienprozess- und Studienstrukturmerkmale getroffen, die methodisch in der Unterscheidung zwischen Level 1- und Level 2-Prädiktoren fortgeführt wurde. Es wurden drei ineinander geschachtelte Modelle berechnet: In Modell 1 wurde zunächst lediglich der Einfluss der Variablen auf Studiengansebene untersucht, in Modell 2 wurden die individuellen Merkmale hinzugefügt (erklärte Varianz in Level 1: 21 Prozent) und in einem dritten Modell die untersuchten Studienprozessvariablen eingebracht. Die Varianzaufklärung in Modell 3 betrug insgesamt 50 Prozent auf Level 1 und 68 Prozent auf Level 2. Den stärksten Einfluss auf die Studienzufriedenheit zeigten erwartungsgemäß die Variablen, die am engsten mit dem Lernprozess verknüpft sind: die Einschätzung der Lehrqualität, der Lernmotivation, des erworbenen Fachwissens sowie des Studienklimas. Es zeigten jedoch Aspekte, die über die in bisherigen Untersuchungen identifizierten Prädiktoren hinausgehen und offensichtlich mit der Studienorganisation in den

Bachelorstudiengängen zusammenhängen, einen signifikanten Einfluss auf die Studienzufriedenheit: die Beurteilung der Studieneingangsphase, der Passung zwischen Workload und Creditierung sowie die Beurteilung der Studiengangskonstruktion (Aufbau und Struktur). Die Betreuungsrelation hatte nur in den Modellen einen signifikanten Einfluss auf die Studienzufriedenheit, in denen die subjektiven Einschätzungen der Studienprozesse nicht als Prädiktorvariablen berücksichtigt wurden. Weiterhin konnte gezeigt werden, dass die Studienzufriedenheit in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Studiengangsform (Mono- oder Kombinationsbachelorstudiengang) oder der Fachkultur steht. Aus den Ergebnissen wurden Ansatzpunkte zur Verbesserung der Studienzufriedenheit in den Bachelorstudiengängen abgeleitet.

Der *dritte Themenbereich* widmet sich den Gründen für Studienabbruch und Studienwechsel in den Bachelorstudiengängen. *Teilstudie 5* stellt die Entwicklung und faktorielle Validierung eines Fragebogens zur Erfassung der Gründe für die vorzeitige Exmatrikulation dar. Basierend auf dem Forschungsstand zum Studienabbruch und -wechsel und vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses wurden die von Heublein et al. (2003) zur Erfassung der Gründe für den Studienabbruch in den alten Studiengängen entwickelten Skalen auf die Besonderheiten der Studiensituation im Bachelorstudium einerseits und auf die mitbefragte Gruppe der Studienwechsler andererseits angepasst. Anhand der Daten aus einer Befragung von 439 exmatrikulierten Bachelorstudierenden (AbbrecherInnen und HochschulwechslerInnen) der Freien Universität Berlin aus dem Jahr 2007 wurde die faktorielle Validität der entwickelten Skalen überprüft. Die beiden Faktoren, die den größten Varianzanteil aufklärten, bündelten auf der einen Seite Exmatrikulationsgründe, die sich auf die Studienbedingungen, und auf der anderen Seite Exmatrikulationsgründe, die sich auf die Studienanforderungen, beziehen. Mit Hilfe einer Pfadanalyse zur Erklärung dieser beiden Exmatrikulationsgründe wurde im zweiten Teil dieses Beitrages gezeigt, dass ein größeres Fachinteresse (intrinsische Motivation) sowie bessere Noten der Hochschulzugangsberechtigung die Wahrscheinlichkeit einer Exmatrikulation aufgrund der Studienanforderungen verringern und die Wahrscheinlichkeit einer Exmatrikulation aufgrund der Studienbedingungen erhöhen. Mit einer zunehmenden Anzahl von Wartejahren vor Studienaufnahme hingegen geht sowohl eine geringere Wahrscheinlichkeit der Exmatrikulation aufgrund der Anforderungen als auch eine geringere Wahrscheinlichkeit der Exmatrikulation aufgrund der Studienbedingungen einher. Weiterhin erhöht eine extrinsische Motivation für das Studienfach (Wahl aufgrund der beruflichen Karrieremöglichkeiten) die Wahrscheinlichkeit der Exmatrikulation aufgrund der Studienanforderungen.

In *Teilstudie 6* wurde mithilfe einer Clusteranalyse eine Typologie Exmatrikulierter entwickelt. Die Analyse basiert auf dem Datensatz, der auch *Teilstudie 5* zugrunde liegt. Basierend auf den Exmatrikulationsgründen (Ratings) der 439 exmatrikulierten Bachelorstudierenden wurden vier verschiedene Typen Exmatrikulierter gebildet: „verwählt“ (36 Prozent), „überfordert“ (25 Prozent), „enttäuscht“ (18 Prozent) und „strategisch wechselnd“ (21 Prozent). Für diese Typen wurden jeweils passende Interventionsmöglichkeiten abgeleitet. Für diejenigen, die sich „verwählt“ hatten, wurden Informationsangebote zu Inhalten und Perspektiven der mit den Studiengängen eröffneten beruflichen Optionen vorgeschlagen (z.B. in Form von Online-Self-Assessments). Für die Gruppe der „Überforderten“ wurden auf der einen Seite mehr Informationen zu den Anforderungen und

erforderlichen Kompetenzen im Vorfeld der Studienaufnahme gefordert sowie auf der anderen Seite eine Verbesserung der Unterstützungsangebote von Seiten der Hochschule vorgeschlagen (hier: Vermittlung von Lernstrategien, aber auch Kinderbetreuungsmöglichkeiten oder Möglichkeiten der Studienfinanzierung). Neben Unterstützungsangeboten wird auch die Möglichkeit des Einsatzes von Verfahren der Eingangsselektion zur Verringerung von Abbrüchen aus Gründen der Überforderung aufgezeigt. Für die Verringerung der Größe der Gruppe der „Enttäuschten“ (besonders häufig in dieser Gruppe sind mit 78 Prozent StudienwechslerInnen vertreten) wird auf die Notwendigkeit der Verbesserung der Studienbedingungen (hier insbesondere: Schaffung von Wahlmöglichkeiten in den Curricula, Verbesserung der Lehrqualität und der Transparenz der Regelungen des Masterzugangs) verwiesen. Hinsichtlich des Clusters der „Strategisch Wechselnden“ kommt die Studie zu dem Schluss, dass es sich vor allem um sogenannte Parkstudierende handelt, die die Wartezeit bis zum Wunschstudium überbrücken wollten. Eine Differenzierung nach Fächergruppen zeigt, dass in den naturwissenschaftlichen Studiengängen das Cluster der „Überforderten“ mit 32 Prozent überproportional häufig vertreten ist.

Diese sechs Teilstudien werden in einen theoretischen Rahmen eingeordnet, der mit Fokus auf die Studierbarkeit die Umsetzung der Bologna-Ziele in Deutschland expliziert und den Evaluationsbedarf in den neu entwickelten Bachelorstudiengängen ableitet. Basierend auf Modellen der Schul- und Unterrichtsqualität wurde ein theoretisches Modell zur Erklärung von Studienerfolg entwickelt, das Inputvariablen der Studierenden sowie Prozess- und Strukturmerkmale der Studiengänge in einen Zusammenhang zu Studienerfolgsvariablen bringt. Dieses Modell, das der Fragebogenentwicklung zugrunde lag, wird dargestellt. Weiterhin wird das Design der Untersuchungen erläutert, auf denen die Teilstudien basieren und die Erfassung der Qualität des Studienangebots aus der Perspektive der Studierenden begründet.

Abschließend werden die Ergebnisse aller Teilstudien zusammenfassend diskutiert, es werden Ansatzpunkte für die Verbesserung der Studienzufriedenheit und die Reduktion von Exmatrikulationsquoten entwickelt, die methodischen Limitationen der Untersuchungen werden aufgezeigt und weiterführende Fragestellungen abgeleitet.

1

Theoretischer Rahmen der Arbeit

1.1 Einleitung

Die Umsetzung der Bologna-Reformen in Deutschland hat vielfach zur Unzufriedenheit der Studierenden geführt. Studierende kritisierten vor allem die Überfrachtung der neuen Studiengänge, den Zeit- und Leistungsdruck, die Prüfungsdichte sowie die mangelnden zeitlichen und inhaltlichen Wahlmöglichkeiten im Studium. Gemäß der Zwischenbilanz zur Bachelorreform von Bargel et al. (2009, S.5) hat jede(r) dritte Studierende größere Schwierigkeiten mit der hohen Regulierungsdichte in den Bachelorstudiengängen.

Die hohen Reglementierungen des Bachelorstudiums stehen in Verbindung mit dem politischen Interesse an der Verkürzung der Studienzeiten und an der Verringerung von Studienabbruchquoten. Die Studierbarkeit stellt in diesem Zusammenhang einen zentralen Indikator für die Qualität der modularisierten Studiengänge dar, der in den Akkreditierungsverfahren geprüft wird (KMK, 2010a). Sie umfasst vor allem die auf Plausibilität hin überprüfte Angabe der studentischen Arbeitsbelastung, eine adäquate und belastungsangemessene Prüfungsdichte und –organisation, eine geeignete Studienplangestaltung sowie entsprechende Betreuungs- und Beratungsangebote (vgl. Akkreditierungsrat, 2012, S. 12) und muss von den Hochschulen für die zu akkreditierenden Studiengänge nachgewiesen werden. Neben der Akkreditierung soll die Verpflichtung der Hochschulen zur internen Evaluation sicherstellen, dass das Studienangebot anerkannten Qualitätsstandards entspricht.

Besonders hoch ist der Evaluationsbedarf in Bezug auf die Studierbarkeit der modularisierten Studiengängen in zeitlicher Hinsicht, da empirische Grundlagen für die Creditierung zum Zeitaufwand für die Selbststudienanteile völlig fehlten, und die Zuweisung von Leistungspunkten zu Modulen folglich aufgrund von Schätzwerten erfolgte. Gleichzeitig waren mit der Verkürzung der Studienzeiten an die Studiengangskonstrukteure aber auch die Anforderungen der Reduktion der Studieninhalte und der stimmigen Sequenzierung der Module im Hinblick auf das Qualifikationsprofil verbunden. Die Modularisierung wird von den Bachelorstudierenden in einer Studie, die auf bundesweit repräsentativen Daten basiert, mehrheitlich als nicht besonders gelungen beurteilt (vgl. Bargel et al., 2009, S. 5). Aus der Sicht vieler Studierender mangelt es an einer guten Gliederung des Studiums (ebd.), die neben der realistischen Kalkulation des Zeitaufwands eine weitere wichtige Voraussetzung für die Studierbarkeit darstellt.

Bachelorstudierende sind davon überzeugt, dass eine gute Examensnote und ein schneller Abschluss des Studiums für ihre beruflichen Aussichten sehr nützlich seien – deutlich mehr als die Diplom-Studierenden (vgl. Bargel et al., 2009, S. 4). Hiermit wird deutlich, dass die Studierbarkeit der Studiengänge in der vorgesehenen Zeit nicht nur ein Anliegen der Hochschulen ist, sondern auch eines der Studierenden selber. Es ist deswegen für die Hochschulen von großem Interesse, in den neu eingeführten Studiengängen zu evaluieren, welche strukturellen und studienorganisatorischen Aspekte die Studierbarkeit beeinflussen, um die Studienbedingungen entsprechend verbessern zu können.

Den in dieser Arbeit gebündelten Evaluationsstudien liegt ein theoretisches Modell zur Erklärung von Studienerfolg zugrunde (vgl. Thiel et al., 2006), das Studienzufriedenheit und Studienabbruchneigung

neben dem Kompetenzerwerb von Studierenden als wichtige Indikatoren des Studienerfolgs definiert. Insbesondere bezogen auf die Studiensituation in den Bachelorstudiengängen stellen sich also die Fragen: Von welchen Variablen hängt Zufriedenheit mit dem gewählten Studiengang ab? Welchen Anteil haben Studienbedingungen und welchen Anteil haben persönliche Merkmale und die individuelle Lebenssituation der Studierenden? Die Studierbarkeit ist hier nur ein Qualitätsmerkmal neben vielen, z.T. bereits in den alten Studiengängen identifizierten, zufriedenheitsrelevanten Variablen. Umbach & Porter (2002, S. 213) betonen den Forschungsbedarf: „While a great deal of literature focuses on using individual factors to predict student outcomes, very little work has been done on predicting student satisfaction.“

Die Studienabbruchneigung stellt eine Art Frühwarnindikator für den tatsächlichen Studienabbruch dar (vgl. Gold, 1988; Meyer, 1999) und kann deswegen zur Ermittlung von abbruchrelevanten Faktoren im Rahmen von Studierendenbefragungen herangezogen werden. Die Ergebnisse von Bargel et al. (2009) weisen darauf hin, dass der Anteil derjenigen, die sich etwas oder ernsthaft mit dem Abbruch des Studiums befasst (26%), unter den Bachelor-Studierenden größer ist, als unter den Diplom-Studierenden (20%). „Ob tatsächlich ein Studienabbruch erfolgt, ist in starkem Maße von der Betreuung, der Einbindung und der Unterstützung [...] abhängig. Eine gelungene Strukturierung des Studienaufbaus kann ebenfalls dazu verhelfen, den potentiellen Studienabbruch aufzufangen“ (ebd., S.8).

An der Freien Universität Berlin wurde mit der Umstellung der Studiengänge auf die gestufte Studienstruktur zum Wintersemester 2004/05 begonnen, im Vergleich zu anderen deutschen Hochschulen bereits sehr frühzeitig. Zu diesem Zeitpunkt lagen wenige Erfahrungen mit der Evaluation der neuen Studienstruktur und kaum empirische Befunde vor. Drei der sechs Studien, die die vorliegende Arbeit bündelt, stellen die Entwicklung und Validierung von Instrumenten vor, die im Zeitraum zwischen 2005 und 2007 an der Freien Universität Berlin im Auftrag des Präsidiums mit dem Ziel der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in den Bachelorstudiengängen neu entwickelt wurden. Hierbei handelt es sich um ein Fragebogeninventar zur Workload-Erfassung, einen Fragebogen zur Evaluation der Studienorganisation sowie einen Fragebogen zur Erfassung der Gründe für die Exmatrikulation.

Ziel der weiteren drei Studien ist es, aus verschiedenen Blickwinkeln, Ansatzpunkte für die Qualitätsentwicklung in den Bachelorstudiengängen zu ermitteln. Die Analysen basieren auf repräsentativen Querschnittbefragungen von Bachelorstudierenden und exmatrikulierten Bachelorstudierenden der Freien Universität Berlin. Mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen und Mehrebenenanalysen wurde der Frage nach den Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit und die Abbruchneigung nachgegangen. Mit Hilfe einer Clusteranalyse wurden typische Motivbündel für den Studienabbruch und -wechsel identifiziert.

Im Folgenden werden zunächst die wesentlichen Aspekte der mit dem Bologna-Prozess eingeleiteten Studienstrukturreform dargestellt (Kap. 1.2) und der resultierende Evaluationsbedarf mit besonderem Fokus auf die Studierbarkeit der Bachelorstudiengänge abgeleitet (Kap. 1.3). In Kapitel 1.4 werden das Verständnis von Qualität von Studium und Lehre, das dieser Arbeit zugrunde liegt dargelegt und die verwendeten Indikatoren definiert und erläutert. Das theoretische Modell zur Erklärung von

Studienerfolg, das den Befragungen zugrunde liegt, wird in Kapitel 1.5 hergeleitet und dargestellt. Kapitel 1.6 widmet sich der Frage der Messung von Studienqualität. In Kapitel 1.7 wird die Rückmeldung der Evaluationsergebnisse auf den verschiedenen Ebenen innerhalb der Universität und die Nutzung der Daten thematisiert. Abschließend werden die Forschungsfragen abgeleitet (Kap. 1.8) und das Untersuchungsdesign der Teilstudien dargestellt (Kap. 1.9).

1.2 Umstrukturierung der Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses

Mit dem Bologna-Prozess wurden die Weichen für einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum gestellt. Die Hauptziele waren, die europäischen Hochschulen im globalen Wettbewerb der Bildungssysteme attraktiver zu machen, die Mobilität zu fördern und die Beschäftigungsfähigkeit zu erhöhen. Weiterhin wurden eine Verkürzung der Studienzeiten und eine Verringerung der Abbruchquoten aufgrund der strafferen Struktur des Bachelorstudiums sowie der Möglichkeit, die Hochschule nach drei Jahren mit einem berufsqualifizierenden Abschluss zu verlassen, erwartet (vgl. Alesi et al., 2005, S. II). Die Bologna-Deklaration wurde 1999 von 29 europäischen Staaten ratifiziert (inzwischen sind 46 europäische Staaten beteiligt). In zehn Jahren sollten in den beteiligten Staaten vergleichbare Studienstrukturen und die Voraussetzungen für die innereuropäische Anerkennung von Studienleistungen auf der Basis einheitlicher Qualitätsnormen geschaffen werden (ENQA, 2009).

Im Hinblick auf die genannten Ziele wurden mit der Bologna-Deklaration im Kern die folgenden Reformen beschlossen:

- Die Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse
- Die Einführung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen (undergraduate/graduate)
- Die Einführung eines Leistungspunktesystems und eines Diploma Supplements zur Vergleichbarkeit der Studienleistungen

Die Ziele der Bologna-Reform wurden in verschiedenen Folgekonferenzen (Prag, Berlin, Bergen, London und Leuven) weiter konkretisiert und ergänzt.

Umsetzung der Bologna-Ziele in Deutschland

Es wurde ein zweistufiges Abschlussystem mit den Studienstufen „Bachelor“ und „Master“ eingeführt, wobei in der Regel der erfolgreiche Abschluss des ersten Zyklus (Bachelor) die Zulassungsvoraussetzung zum zweiten Zyklus (Master) darstellt. Die Regelstudienzeit für Bachelorstudiengänge beträgt drei bis vier Jahre und für Masterstudiengänge ein bis zwei Jahre. Die Gesamtstudiendauer eines konsekutiven Studiums sollte nicht mehr als fünf Jahre betragen. Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluss (Bachelor) stellt einen für den europäischen Arbeitsmarkt berufsqualifizierenden akademischen Abschluss dar und wird als Regelabschluss eines Hochschulstudiums definiert. Die erworbenen Qualifikationen werden in einem Diploma Supplement transparent beschrieben. Gleichzeitig wird die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen stärker in den Fokus gerückt. Die Hochschulen sollen die Studierenden auf den Arbeitsmarkt vorbereiten. Hierfür wurden berufsvorbereitende Studieninhalte als verpflichtender

Bestandteil der Bachelorstudiengänge definiert. In Anlehnung an den europäischen Qualifikationsrahmen, wurde eine Beschreibung von Studienprogrammen anhand von Qualifikationsprofilen vorgenommen (vgl. Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011). In formaler Hinsicht erfolgte eine Modularisierung der Studiengänge, das heißt, eine Zusammenfassung der Lehrveranstaltungen in inhaltlich sinnvoll abgestimmte und aufeinander aufbauende Einheiten (Module). Für die Module werden Lernziele definiert und sie werden mit Leistungspunkten versehen. Mit einer Modulprüfung (studienbegleitendes Prüfungssystem) wird das Erreichen der definierten Kompetenzziele überprüft. Mit der Einführung eines Leistungspunktesystems (European Credit Transfer System: ECTS; vgl. European Communities, 2009: ECTS Users´ Guide) wird der zeitliche Lernaufwand der Studierenden (Workload) – in Leistungspunkten ausgedrückt – zur Bemessungsgrundlage für die Studiengangsplanung (*shift from teaching to learning*).

1.3 Verfahren und Aspekte der Qualitätssicherung in den Bachelorstudiengängen

Die Bologna-Reformen wurden in Deutschland dezentralisiert eingeführt, das heißt, es gab sowohl auf Bundes- als auch auf Länderebene wenige verbindliche gesetzliche Regelungen. Den Hochschulen wurde in finanzieller und organisatorischer Hinsicht weitgehende Selbständigkeit und Eigenverantwortung und ein hohes Maß an Entscheidungsfreiheit bezüglich der Ausgestaltung der neuen Studiengänge eingeräumt, verbunden mit der Verpflichtung zur internen und externen Qualitätssicherung (Schwarz & Rehburg, 2004). Die Grundlage für die interne und die externe Qualitätssicherung (Akkreditierung) bilden die *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ENQA, 2009). Basierend auf den Vereinbarungen auf europäischer Ebene, wurden die wesentlichen Kernelemente des gestuften Studiensystems durch die ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen¹ festgelegt (vgl. KMK, 2003, 2010a, 2010b), um die strukturelle Homogenität des Hochschulsystems als Grundlage für die Anerkennung von Abschlüssen und die Mobilität der Studierenden sicherzustellen.

Die Erfüllung der Strukturvorgaben durch die Hochschulen wird im Rahmen der 1998 auf der Grundlage von Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) eingeführten Akkreditierungsverfahren überprüft. Die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen wird in den ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK verbindlich vorgeschrieben und ist die Voraussetzung für die staatliche Genehmigung der neuen Studiengänge. Das mehrstufige Verfahren der Akkreditierung umfasst – basierend auf den in Form eines Selbstberichtes dargelegten Ergebnissen der internen Qualitätssicherung – ein externes Urteil (Prinzip des Peer Reviews) über die Qualität der Studiengänge (Programmakkreditierung) beziehungsweise des internen Systems der Qualitätssicherung des Studienangebots an einer Hochschule (Systemakkreditierung).

Neben der Akkreditierung ist die Verpflichtung zur internen Evaluation durch die Hochschulen inzwischen in allen Landeshochschulgesetzen verankert. „Die Hochschulen stellen durch geeignete Maßnahmen sicher, dass ihre Arbeit [...] den anerkannten Qualitätsstandards entspricht. Wesentlicher

¹ Beschluss der KMK vom 10.10.2003 (KMK, 2003)

Bestandteil des hochschulinternen Qualitätssicherungssystems ist die regelmäßige Durchführung von Evaluationen...“ (BerlHG, § 8a, Abs. 1).

Zu den Kernelementen der Strukturvorgaben gehören: Die Festlegung einer Regelstudienzeit für Bachelorstudiengänge von sechs bis acht Semestern, die Vermittlung von wissenschaftlichen Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogenen Qualifikationen, die formalen Vorgaben der Modularisierung (die Module sollen hinsichtlich der Inhalte und Qualifikationsziele, der Lehrformen, der Voraussetzungen für die Teilnahme, der Verwendbarkeit, der Dauer und der Häufigkeit des Angebots des Moduls sowie der Voraussetzungen für die Vergabe von Leistungspunkten und des Arbeitsaufwands beschrieben werden) und der Ausstattung der Studiengänge mit einem Leistungspunktesystem, so dass mit dem Bachelorabschluss mindestens 180 ECTS-Leistungspunkte erworben werden. Weiterhin – und das war der zentrale Ausgangspunkt für die *Teilstudie 1* – ist die Anforderung an die Hochschulen, die Studierbarkeit des Studiums unter besonderer Berücksichtigung der zeitlichen Arbeitsbelastung der Studierenden nachvollziehbar darzulegen, in den Strukturvorgaben verankert (vgl. KMK, 2010a).

Studierbarkeit

Studierbarkeit bedeutet, dass ein Studiengang an einer Hochschule gemäß des mit dem exemplarischen Studienverlaufsplan definierten Ablaufs in der Regelstudienzeit absolvierbar ist. Im Berliner Hochschulgesetz ist die Gewährleistung der Studierbarkeit als Aufgabe der Hochschulen gesetzlich verankert: „Die Hochschulen gewährleisten, dass die Studenten und Studentinnen diese Ziele gemäß der Aufgabenstellung ihrer Hochschule im Rahmen der jeweils vorgesehenen Regelstudienzeiten erreichen können [...]“ (BerlHG, §3, Abs. 2). Wie können Hochschulen dies gewährleisten? Zentral ist hier zunächst die Überschneidungsfreiheit der vorgesehenen Lehrveranstaltungen, die im Zusammenhang mit der Gewährung von Wahlmöglichkeiten, aber auch mit Blick auf den häufigen Bedarf eines mehrzügigen Lehrveranstaltungsangebots eine nicht zu unterschätzende Herausforderung an die Studiengangskonstrukteure darstellt (und in der Praxis nicht selten zu Lasten von Wahloptionen gelöst wird). Gemäß der Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen (vgl. Akkreditierungsrat, 2012, S.12), wird Studierbarkeit² gewährleistet durch die Berücksichtigung der erwarteten Eingangsqualifikationen, eine geeignete Studienplangestaltung, die auf Plausibilität hin überprüfte Angabe der studentischen Arbeitsbelastung, eine adäquate und belastungsangemessene Prüfungsdichte und -organisation, entsprechende Betreuungsangebote sowie fachliche und überfachliche Studienberatung.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird Studierbarkeit vor allem in Bezug auf den studienbezogenen Arbeitsaufwand (Workload) betrachtet. Der Workload gibt den durchschnittlichen individuellen

² Darüber hinaus stellen die mit Bologna geforderte Mobilität und Diversität weitere Anforderungen an die Studierbarkeit, die im Rahmen der vorliegenden Studien nicht untersucht wurden; so gilt es zur Gewährleistung der Mobilität in den Curricula entsprechende Zeitfenster für Auslandssemester bzw. -praktika zu verankern. Mit dem Ziel der Erhöhung der Diversität der Studierenden und im Zusammenhang mit der fehlenden Flexibilität der Studiengänge zur Vereinbarung mit einer Erwerbstätigkeit ist Studierbarkeit zum Beispiel auch an das Vorhandensein finanzieller Unterstützungssysteme gekoppelt.

Arbeitsaufwand der Studierenden an, der für die erfolgreiche Bearbeitung der im Modul definierten Anforderungen zu erbringen ist. Er ist somit die quantitative Bemessung der studienbezogenen Arbeitsleistung, die in Leistungspunkten definiert wird. Sie umfasst sowohl Präsenz- als auch Selbststudienzeiten, den Prüfungsaufwand und die Prüfungsvorbereitungen einschließlich Abschluss- und Studienarbeiten sowie gegebenenfalls Praktika. In der Regel werden pro Studienjahr 60 Leistungspunkte vergeben, das heißt 30 pro Semester. Für einen Leistungspunkt wurde zunächst, gemäß den Empfehlungen der Bund-Länder-Kommission (vgl. BLK, 2002), ein durchschnittlicher studienbezogener Arbeitsumfang von 30 Stunden definiert. Das heißt, es wurde für das Studium eine 40-Stunden-Woche in 46 Wochen des Jahres veranschlagt (6 Wochen wurden pro Jahr für Urlaub eingerechnet).

Die Workload-Definition orientiert sich theoretisch an dem Arbeitsaufwand eines/einer durchschnittlichen Studierenden. Legt man dieses Konzept zugrunde, so mitteln sich sowohl unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen (kognitive und motivationale Voraussetzungen) als auch unterschiedliche Lebensbedingungen der Studierenden als Einflussfaktoren auf die aufgewendete Lernzeit aus. Aufgrund fehlender empirischer Daten zum zeitlichen Arbeitsaufwand der Studierenden für die Erreichung der mit dem Modul definierten Lernziele, wurde dieser bei der Entwicklung der neuen Studienordnungen geschätzt. Hierfür schlug die BLK (vgl. BLK, 2002) vor, hilfsweise die Credits anhand der Anzahl der Semesterwochenstunden mit einem Umrechnungsfaktor von 1,5 zu errechnen. Dieses Vorgehen führte jedoch in der Praxis häufig zu einer unzureichenden Passung zwischen Creditierung und Workload, da der Workload auch ganz entscheidend von den geforderten Studienleistungen und der Prüfungsform abhängt. Weiterhin resultierte daraus – zumindest in der ersten Zeit nach der Umstellung der Studienstruktur – meist eine sehr ungleichmäßige Verteilung der Lernzeit über das Semester, da die Studiengänge zwar so konstruiert wurden, dass stets pro Semester die vorgesehenen 30 Leistungspunkte erworben werden können, der dafür zu erbringende Arbeitsaufwand aber in der Regel nicht, wie vorgesehen, auf 46 Wochen im Jahr, sondern tatsächlich – aufgrund der Tradition des Semesterbetriebs an den Hochschulen – nur auf die Vorlesungszeit verteilt wurde. Auch hinsichtlich der geforderten sinnvollen Bündelung von Lehrveranstaltungen in Form von Modulen lagen zunächst keine Erfahrungen vor, so dass das Problem der Verteilung der Lernzeit durch eine enorme Prüfungsbelastung aufgrund sehr kleinteilig definierter Module verstärkt wurde.

Der Zusammenhang zwischen den genannten Merkmalen der Studierbarkeit und der Studienzufriedenheit der Bachelorstudierenden wurde im Rahmen der Studierendenproteste 2009 sehr deutlich: Neben allgemeiner Kritik am Bologna-Prozess und seiner Umsetzung wurden die stoffliche Überfrachtung und die Prüfungsdichte in den neuen Studiengängen stark kritisiert (vgl. Bargel et al., 2009). Auf diese Kritik hat die Kultusministerkonferenz mit der Änderung der ländergemeinsamen Strukturvorgaben reagiert: Zur Reduzierung der Prüfungsbelastung wurden einige Nachsteuerungen vorgenommen, und mit dem Ziel der Flexibilisierung der Arbeitsbelastung wurde die Hinterlegung von Leistungspunkten mit studentischem Arbeitsaufwand rechnerisch auf eine Spanne von durchschnittlich 25 bis maximal 30 Stunden gesenkt, so dass die Arbeitsbelastung im Vollzeitstudium pro Semester nun insgesamt 750 bis 900 Stunden beträgt. Dies entspricht 32 bis 39 Stunden pro Woche bei 46 Wochen pro Jahr (vgl. KMK, 2010a). Ob diese Änderungen der

Rahmenvorgaben auf den tatsächlichen Arbeitsumfang der Studierenden einen Einfluss zeigen werden, ist unklar. Das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) hat hierzu kritisch angemerkt, dass vermutlich in der Praxis eher die Präsenzlernzeit beibehalten und die Absenkung durch eine Kürzung der vorgesehenen Stunden für die Selbstlernphasen erfolgen wird (vgl. CHE, 2009, S. 8). Zudem erschwere die von der KMK vorgenommene Flexibilisierung der Hinterlegung von Leistungspunkten mit Workload wiederum die Vergleichbarkeit der Studiengänge und der erworbenen Leistungspunkte.

Über diese Bedingungen hinaus, die vor allem die Bewältigung der Anforderungen in der vorgesehenen Zeit fokussieren, umfasst Studierbarkeit aber auch den hiermit eng verknüpften und unter lehr-lerntheoretischen Gesichtspunkten relevanten Aspekt der inhaltlichen Logik dessen, was studiert werden soll. „Ein stark geregeltes Studium mit hohen Leistungsanforderungen benötigt gute und durchschaubare Strukturen und Vorgaben“ (Bargel et al., 2009, S. 5), um studierbar zu sein. Ein stimmig aufgebautes und gut strukturiertes Curriculum, das auch Wahlmöglichkeiten für die interessensgeleitete Profilbildung der Studierenden eröffnet und den mit Bologna geforderten Praxisbezug herstellt, wird hiermit zu einem zentralen Qualitätsmerkmal. Dieses ist als Studiengangskonzept ebenfalls Gegenstand der Überprüfung durch die Akkreditierung (vgl. Akkreditierungsrat, 2012, S. 11).

Weiterhin stellen die Reformen neue Anforderungen an die Studien- und Prüfungsorganisation sowie an die Betreuung und Beratung der Studierenden: „Mussten sich Studierende in den alten Studiengängen vorwiegend selber und z.T. in einem sehr zeitintensiven Prozess ihren Weg durch das curriculare Angebot suchen, sollen sie heute mittels eines strukturierten Lehrplans und einem studienbegleitenden Prüfungssystem in einem verlässlichen Zeitrahmen zum Abschluss geführt werden“ (Nickel, 2011, S. 10). Die Frage nach Beratungs- und Unterstützungsangeboten von Seiten der Hochschule (zum Beispiel Unterstützung bei Lernschwierigkeiten, bei der Studienfinanzierung oder der flexiblen Studiengestaltung) stellt sich auch hinsichtlich der Studierbarkeit aus der Perspektive des einzelnen Studierenden beispielsweise im Zusammenhang mit studienbegleitender Erwerbstätigkeit oder familiären Verpflichtungen, denn „[...] die aufeinander aufbauenden Veranstaltungen und Module [erlauben] nur in begrenztem Maße eine Individualisierung des Studienverlaufs in Form von vorübergehender Entschleunigung des Studiums aufgrund externer Belastungen, Erwerbstätigkeit usw.“ (Schmidt, 2011, S. 198).

Vergleichswerte aus bundesweiten Studierenden-, AbsolventInnen- und AbbrecherInnenbefragungen

Im Folgenden erfolgt ein Überblick über Design und Inhalte von bundesweiten Evaluationen, die bereits vor der Einführung der gestuften Studienstruktur Daten zur Qualität von Studium und Lehre bereitgestellt haben. Diese Studien werden vorrangig zu wissenschaftlichen Zwecken durchgeführt bzw. mit dem Ziel eines Bildungsmonitorings und bieten aufgrund des Designs der Stichprobenziehung keine Ergebnisrückmeldung auf der für die Qualitätssicherung und –entwicklung relevanten Ebene des einzelnen Studiengangs innerhalb einer Hochschule. Allerdings bieten diese Studien wichtige Vergleichswerte für die Interpretation von Ergebnissen der internen Evaluation.

Es liegen eine ganze Reihe deutschlandweit repräsentativer *Studierendenbefragungen* vor, wie beispielsweise die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (z.B: Isserstedt et al., 2009), der

Studienqualitätsmonitor des HIS-Instituts für Hochschulforschung in Kooperation mit der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz, der Studierendensurvey (z.B. Bargel et al., 2008) oder die Rankingstudien des Centrums für Hochschulentwicklung, die regelmäßig die Einschätzung der Studierenden hinsichtlich vielfältiger Studienbedingungen erheben: der Transparenz, der Verständlichkeit und Verbindlichkeit der Studien- und Prüfungsordnungen, der Studierbarkeit, der Lehrqualität, der Beratungs- und Unterstützungsleistungen, des sozialen Klimas, der Studienorganisation sowie der Infrastruktur/Ausstattung. Im Rahmen dieser Untersuchungen werden meist zusätzlich auch Angaben zu den Studienvoraussetzungen (Informiertheit, Studienwahlmotive, Erwartungen) sowie zum Studierverhalten (Ausrichtung am Studienverlaufsplan, Workload, Prüfungswiederholungen) und zu den Lebensbedingungen (z.B. Finanzierung des Studiums, Wohnsituation, familiäre Verhältnisse) der Studierenden erfragt. Im Rahmen von *AbsolventInnenbefragungen* (z.B. INCHER Kassel, HIS-Institut für Hochschulforschung) werden Daten zum Übergang in den Beruf, zur Ausrichtung der neuen Studiengänge an den Anforderungen des Beschäftigungssystems (Employability), zur Akzeptanz der neuen Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt, zur beruflichen Integration und zum weiteren beruflichen Werdegang der Studierenden erfasst. Bundesweite *AbbrecherInnenbefragungen* (z.B. Heublein et al., 2003, 2009) erheben den Umfang und die Ursachen von Studienabbruch sowie retrospektive Einschätzungen der Studiensituation durch die Studierenden und ihre weiteren beruflichen Pläne.

Bachelorstudierende wurden und werden in diesen Studien jeweils relativ zu ihrem bundesweiten Anteil mit befragt. Allerdings verwenden die bereits vor der Bologna-Reform etablierten Untersuchungen in der Regel – um die Studiensituation in den alten und neuen Studiengänge vergleichen zu können – auch für die Evaluation der Bachelor- und Masterstudiengänge einen möglichst unveränderten Fragebogen (teilweise um einige zentrale Aspekte der neuen Studienstruktur ergänzt), das heißt, es fehlen in diesen Untersuchungen oftmals Items mit Zuschnitt auf die Studiensituation in den gestuften Studiengängen. Da die Ergebnisse der überregionalen Studien einen wichtigen Referenzrahmen bzw. Vergleichshorizont für die Ergebnisse einer einzelnen Hochschule³ bilden, geht auch für die Hochschulen die Entwicklung passgenauer Evaluationsinstrumente oft zu Lasten der Vergleichbarkeit und stellt folglich eine Gratwanderung zwischen Spezifität und Vergleichbarkeit dar. Hinsichtlich der Evaluation der Passung zwischen Creditierung und Workload lagen 2005 noch sehr wenige Erfahrungen vor (hier sind vor allem die Ergebnisse der BLK-Verbundprojekte zu nennen (vgl. hierzu *Teilstudie 1*)).

1.4 Indikatoren der Qualität von Studium und Lehre

In dem Bewusstsein, dass Evaluation kein „neutrales“ Instrument ist, sondern stets der Versuch ist, Studienqualität aus einer bestimmten Perspektive zu messen und mit Blick auf die notwendige Operationalisierung ein explizites Verständnis von Qualität voraussetzt, wird zunächst definiert, was im Rahmen der vorliegenden Arbeit unter der *Qualität von Studium und Lehre*⁴ verstanden wird.

Qualität ist ein vielschichtiges Konzept, und einen Konsens über das, was Qualität von Studium und Lehre an Hochschulen ausmacht, gibt es nicht: „Die Festlegungen zur Qualitätssicherung der europäischen Bildungsminister im Berlin-Kommuniqué suggerieren zwar, dass es einen Konsens über die Begriffe ‚Qualität an Hochschulen‘ und ‚Qualitätssicherung‘ gibt, dies ist in der Realität jedoch nicht der Fall. Qualität an Hochschulen ist ein multidimensionales Phänomen und als solches abhängig von unterschiedlichen Konzepten und Zielen“ (Hopbach, 2005, S. 15).

Qualität ist eine Frage der Perspektive des Betrachters (vgl. Harvey & Green, 2000, S. 17), eine Frage der betrachteten Ebene (bezogen auf die Unterteilung in Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität von Donabedian, 1980) sowie eine Frage der Konzepte (Harvey & Green, 2000). Die Perspektive des Betrachters ist eng, aber nicht deterministisch mit der betrachteten Ebene verknüpft. So steht für Arbeitgeber die Qualität des Ergebnisses, also die Kompetenz der Studierenden, bezogen auf eine spätere berufliche Tätigkeit, im Vordergrund. Für Studierende und Lehrende liegt der Fokus der Aufmerksamkeit hingegen vor allem auf dem Lehr-Lern-Prozess. Für Studierende sind aber die erworbenen Kompetenzen ebenso zentral wie der Prozess und für die Lehrenden spielt mit Sicherheit auch die Strukturqualität, die den Rahmen für die eigene Arbeit darstellt, eine wichtige Rolle. Der Staat bzw. die Länder sind in ihrer hoheitlichen Funktion auf die Erfüllung standardisierter Vorgaben bedacht, um die Einheitlichkeit zu sichern, und sie achten als Geldgeber auf die Effizienz des Mitteleinsatzes (vgl. Arnold, 2003). Der Fokus liegt hier also auf Input und Output.

Auf der Ebene von Strukturen, Prozessen und Ergebnissen lassen sich jeweils unterschiedliche Qualitätsmerkmale definieren:

Strukturqualität (Donabedian, 1980) umfasst die materiellen und personellen Ressourcen sowie die organisatorischen Vorgaben und gesetzlichen Regelungen, die zusammengenommen die Rahmenbedingungen für Studium, Lehre und Beratung bilden. Aspekte der Strukturqualität der neuen Studiengänge, nämlich die Einhaltung der organisatorischen Vorgaben und Standards, werden im Rahmen von Akkreditierungsverfahren geprüft. „Ein Qualitätsprodukt [im Sinne des Konzeptes der Erfüllung von Standards] ist ein solches, das eine Reihe von Qualitätskontrollen durchlaufen hat [...], die darauf abzielen ‚defektive‘ Stücke auszusondern.“ „Dieses Denkmodell wird auch im Bildungsbereich eingesetzt [...].“ (Harvey & Green, 2000, S. 20). Standards beziehen sich im Hochschulbereich vor allem auf strukturelle Aspekte, da die Studieninhalte im Unterschied zum Schulwesen von den Hochschulen selbst definiert werden. Standards dienen in den

⁴ Studienqualität kann sich über die im Rahmen dieser Arbeit fokussierten Kernprozesse in Studium und Lehre hinaus auch auf die Leitungsprozesse, Dienstleistungsprozesse oder die Forschung beziehen.

Bachelorstudiengängen dem mit Bologna definierten Ziel der Herstellung einer strukturellen Homogenität des Hochschulsystems.

„*Prozessqualität*“ (Donabedian, 1980) umfasst die Interaktionen, die im Zuge der Bildungsprozesse stattfinden. Zur Prozessqualität zählen die inhaltliche und didaktische Gestaltung von Lehrveranstaltungen, die Qualität der Beratungs- und Betreuungsleistungen sowie die Vorbereitung von Prüfungen und das Studienklima ...“ (Arnold, 2003, S. 3f.). Zur Prozessqualität im weiteren Sinne zählen, über die von den Lehrenden gestalteten Prozesse hinaus, auch die Beratungs- und Organisationsleistungen der Studien- und Prüfungsbüros. Mit der Empfehlung des Wissenschaftsrates: „Die Studierenden in ihrem Lernen bestmöglich zu unterstützen, steht im Mittelpunkt aller Anstrengungen der Lehrenden und der Hochschulen in Studium und Lehre“ (Wissenschaftsrat, 2008, S. 8), wird der Fokus auf die Prozessqualität gelegt. Charakteristisch für den Bildungsbereich ist der Umstand, dass Prozesse von AnbieterInnen und NutznießerInnen gemeinsam gestaltet werden. Die Studierenden gestalten die Prozessqualität der Lehre durch ihre Beteiligung entscheidend mit. „Es ist [...] davon auszugehen, dass der Kern von Bildungsarbeit in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden liegt, die im Lehr-Lern-Prozess aufgebaut wird“ (Harvey & Green, 2000, S. 26). Damit wird deutlich, dass Qualitätsstandards hier schwer festzulegen sind. Weiterhin würden „Versuche, Abläufe zu dokumentieren und Regeln für ihre Gestaltung zu entwickeln, [...] von vielen Hochschullehrenden als Eingriff in ihre Rechte empfunden („Freiheit von Forschung und Lehre““ (Arnold, 2003, S. 7). Der Ansatz der Qualitätssicherung über die Standardisierung institutioneller Bildungsprozesse (z.B. gemäß den Ansätzen des TQM und DIN EN ISO 9000ff) anstelle einer Qualitätssicherung über Input und Output passt nicht zu den meisten Definitionen von Qualität im Bildungsbereich, insbesondere im Bereich der Universitäten (vgl. Harvey & Green, 2000, S. 23).

Mit der Kompetenzorientierung, die durch den Bologna-Prozess angestoßen wurde, wird die Qualität von Bildungsprozessen zunehmend outputorientiert definiert und evaluiert (vgl. z.B. BerlHG, §3, Abs. 1). Da „Bildungsprozesse [stets] darauf ausgerichtet [sind], Wirkungen in der heranwachsenden Generation zu erzeugen, sind [sie] deshalb daran zu messen, ob und wie gut sie diese Ziele erreichen. Im Bereich der fachlichen Schulleistungen ist dies am klarsten definierbar und auch am besten messbar“ (Fend, 1998, S. 204); hier wird Qualität an dem Erreichen von Bildungsstandards festgemacht. *Ergebnisqualität* umfasst, bezogen auf das Bachelorstudium, einerseits Kompetenzen, die gemäß dem Deutschen Qualifikationsrahmen (2011, S. 5) als Fachkompetenz (die das Fachwissen und Fertigkeiten, wie zum Beispiel die Kompetenz wissenschaftlichen Arbeitens umfasst) und personale Kompetenz (die Sozialkompetenz und Selbständigkeit) definiert werden. Neben den Studienergebnissen (output) kann – längerfristig betrachtet – auch der Berufserfolg als Kriterium der Ergebnisqualität herangezogen werden (outcome).

Bei der Evaluierung von Studienqualität anhand von Leistungsindikatoren ist zu bedenken, dass die Qualität einer Bildungsinstitution im Grunde nur an der Differenz zwischen Input (Eingangsvoraussetzungen der Lernenden) und Output abgelesen werden kann, da diese Differenz den Einfluss, den die Institution auf den Wissenszuwachs und die persönliche Entwicklung der Lernenden hat, abbildet („value added“, vgl. Harvey & Green, 2000, S. 31). Ein fairer

Leistungsvergleich von Klassen bzw. Schulen berücksichtigt die jeweiligen leistungsrelevanten Start- und Kontextbedingungen (vgl. Helmke, 2009, S.90). Dieser Ansatz, Qualität zu definieren entspricht dem Konzept von Bildung als kontinuierliche Weiterentwicklung der am Bildungsprozess Teilnehmenden in Bezug auf Wissenszuwachs, Selbstreflexionsfähigkeit, Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer Wertsteigerung („*value added*“) (vgl. Fend, 1998, S. 207; Harvey & Green, 2000, S. 31). Mit Ausnahme des Wissenszuwachses sind diese Entwicklungsprozesse jedoch schwer zu messen⁵.

Da im Rahmen der vorliegenden Evaluationsstudien aus untersuchungsökonomischen Gründen eine objektive Erfassung von Kompetenzen nicht realisierbar war – dies würde fächerübergreifend zum gegenwärtigen Zeitpunkt eine enorme Entwicklungsarbeit bedeuten – wurden in den *Teilstudien 3 und 4* dieser Arbeit die Studienzufriedenheit und die Abbruchneigung als Studienerfolgskriterium gewählt. Gemäß Harvey & Green (2000) kann die Erfüllung des Bildungsauftrages der Institution auch über die Zufriedenheit der Lernenden erfasst werden: „Faktisch ist die nachgängige Erfassung studentischer Zufriedenheit das geeignetste Maß für Zweckmäßigkeit hinsichtlich des von der Institution definierten Auftrags“ (ebd. S. 28). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird die Bedeutung der Struktur- und Prozessvariablen für den Studienerfolg anhand der Studienzufriedenheit (in *Teilstudie 4*) und anhand der berichteten Abbruchneigung (in *Teilstudie 3*) untersucht. Beide untersuchten StudienerfolgsvARIABLEN werden im Folgenden definiert.

Studienzufriedenheit

Die Studienzufriedenheit ist deswegen ein wichtiges Studienerfolgsmerkmal, da sie als Ursache für den Verbleib im Studium und den erfolgreichen Studienabschluss gilt. Studienzufriedenheit verringert signifikant die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs und erhöht signifikant die Wahrscheinlichkeit eines Abschlusses mit dem Examen (vgl. Meulemann, 1991). Was ist Studienzufriedenheit? Studienzufriedenheit wird in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an die Definition der Lebenszufriedenheit von Veenhoven (2010) als eine evaluative Einschätzung verstanden, die sich aus affektiven Erfahrungen einerseits und kognitiven Vergleichen andererseits speist (vgl. *Teilstudie 4*). Kognitive Vergleiche umfassen den individuellen Vergleich zwischen Anspruch und Erreichtem, zwischen Erwartungen und Erfahrungen und einen sozialen Vergleich. Die Studienzufriedenheitseinschätzung setzt nicht unbedingt die Reflexion über das, was individuell wichtige Aspekte sind sowie über die Entsprechung von Erwartungen und Erfahrungen hinsichtlich dieser Aspekte voraus, sondern kann auch durch unbewusste Faktoren beeinflusst werden. Mit anderen Worten: Nicht alle Facetten des Zufriedenheitsurteils sind bewusst abrufbar. Entsprechend wurde die Studienzufriedenheit in der vorliegenden Arbeit mit einem Item zur pauschalen Einschätzung erhoben: „*Im Allgemeinen bin ich mit meinem Studium zufrieden*“.

Aufgrund dieser affektiven Komponente sind Zufriedenheitseinschätzungen und Qualitätseinschätzungen nicht gleich zu setzen. Qualitätseinschätzungen entsprechen kognitiven Evaluationen der Übereinstimmung von „Soll“ und „Ist“-Zustand, von Erwartungen und Erfahrungen.

⁵ Ansätze, den Wissens- und Kompetenzzuwachs zu erfassen gibt es vor allem fachspezifisch, es gibt aber auch Instrumente, die dies in Anlehnung an den Deutschen Qualifikationsrahmen (2011) fächerübergreifend über Selbsteinschätzungen leisten (z.B. im Bereich der Lehrevaluation: BEvaKomp, Braun, 2007).

Bargel et al. (2009) konnten zeigen, dass sich die Qualitätsurteile von Studierenden hinsichtlich verschiedener Aspekte der Studienbedingungen von den entsprechenden Zufriedenheitsurteilen teilweise (z.B. den Studienaufbau, die Betreuung) deutlich unterscheiden (vgl. ebd., S. 68, 70).

Bisherige Forschungsbefunde zeigen, dass sowohl individuelle Merkmale der Studierenden, hier vor allem das Interesse der Studierenden am Studienfach sowie eine sorgfältige Fachwahl (Schiefele & Jacob-Ebbingshaus, 2006) und ihre Lernerfahrungen (Wiers-Jenssen et al., 2002), als auch Studienbedingungen einen signifikanten Beitrag zur Erklärung von Studienzufriedenheit leisten. Auf der Seite der Studienbedingungen konnten bisherige Studien vor allem die Lehrqualität, die Betreuungsqualität und das Studienklima (Wiers-Jenssen et al., 2002) sowie die Betreuungsrelation (Hornbostel & Daniel, 1996) identifizieren.

Abbruchneigung

Die Abbruchneigung bzw. Intention das Studium abzubrechen wird meist erhoben über die Häufigkeit bzw. Ernsthaftigkeit von Gedanken an den Studienabbruch (Werner, 2008). In *Teilstudie 3* wurde die Abbruchneigung in Anlehnung an das Modell von Ströhlein (1983) mit Hilfe des Items „*Wenn ich eine gute Alternative hätte, würde ich das Studium abbrechen*“ erfasst. Damit wurde die Abbruchneigung weiter gefasst als in den meisten anderen Untersuchungen. Dies spiegelt sich in der Zustimmungshäufigkeit wider: Auf die Frage, ob sie das Studium bei einer besseren Alternative abbrechen würden, gaben 11 Prozent der befragten Studierenden eine zustimmende Antwort. Die Häufigkeit ernsthafter Abbruchneigung hingegen, liegt an den Universitäten bei rund drei Prozent und ist in den (universitären) Bachelorstudiengängen in der Tendenz etwas größer als in den Diplom- und Staatsexamensstudiengängen (Bargel et al., 2008, S. 67-69). Die in *Teilstudie 3* erfasste Motivlage spiegelt also eher die Unzufriedenheit mit dem Studium wider; Sie schließt – im Unterschied zu der in anderen Untersuchungen erfassten ernsthaften Abbruchneigung – sowohl Personen mit ein, die sich trotz Unzufriedenheit noch nicht mit Alternativen auseinandergesetzt haben als auch Personen, die sich aufgrund fehlender attraktiverer Alternativen – zumindest zunächst – für ein Verbleiben im derzeitigen Studium entschieden haben (vgl. konflikttheoretisches Modell von Ströhlein 1983 und dessen Darstellung in Kap. 1.5.3).

Studienunzufriedenheit und Abbruchneigung sind jedoch – obgleich ein Zusammenhang zwischen beiden Indikatoren besteht (Ströhlein, 1983; Meulemann, 1991) – keine identischen Konstrukte. Die Studienzufriedenheit ist in den vorliegenden Datensätzen (Befragung der Bachelorstudierenden 2008 und 2010) empirisch in mittlerer Höhe mit dem Indikator der Abbruchneigung „*Wenn ich eine gute Alternative hätte, würde ich das Studium abbrechen*“ negativ korreliert (bivariate Korrelationen nach Pearson: Untersuchung 2008: -.47; Untersuchung 2010: -.49).

Die Ergebnisse aus Längsschnittuntersuchungen von Bildungsverläufen haben gezeigt, dass die Abbruchneigung als Frühwarnsignal für den tatsächlichen Studienabbruch gelten kann: Jede(r) dritte bis fünfte Studierende mit ernsthafter Abbruchneigung brach in der Folge das Studium tatsächlich ab (in Abhängigkeit davon, zu welchem Zeitpunkt im Studium und in welcher Nähe zueinander die Abbruchneigung und der tatsächliche Abbruch erfasst wurden) (vgl. Gold, 1988; Meyer, 1999). Andersherum hatten lediglich 21 Prozent der späten AbbrecherInnen in der Studie von Gold (1988) in

beiden früheren Befragungen keine Abbruchneigung angegeben. In diesem Zusammenhang ist es allerdings wichtig zu bedenken, dass nicht alle Gründe für den Studienabbruch vorhersehbar sind (z.B. Prüfungsversagen, Arbeitsmarktsituation, Schwangerschaft).

Die Abbruchneigung bietet sich aufgrund ihrer Indikatorfunktion für den tatsächlichen Abbruch als abhängige Variablen im Rahmen von Studiengangsevaluationen zur Analyse potentieller Abbruchgründe in der Studierendenpopulation an, da die Erfassung von Abbruchgründen im Rahmen von AbbrecherInnenbefragungen aufgrund der retrospektiven Rekonstruktion stets mit der Gefahr der Verzerrung verbunden ist. Allerdings zeigt der Forschungsstand zum Studienabbruch und zur Abbruchneigung, dass die Gründe von Studierenden für die tatsächliche Beendigung ihres Studiums sich in einigen Aspekten von den Prädiktoren der Studienunzufriedenheit und Abbruchneigung unterscheiden: So geben abbruchgeneigte Studierende vor allem enttäuschte inhaltliche Erwartungen, mangelndes Fachinteresse und Zweifel an der persönlichen Eignung an (Werner, 2008; Fellenberg & Hannover, 2006), während die Studienbedingungen (zumindest in den alten Studiengängen) eine eher untergeordnete Rolle spielen. Für den tatsächlichen Abbruch kommen, neben den genannten Gründen, der Kritik an den Studienbedingungen (hier vor allem: fehlende Betreuung, mangelnde Flexibilität, fehlender Praxisbezug, fehlende soziale Integration aber auch Mängel der Qualität der Studieninhalte und der Studienorganisation) eine größere Bedeutung zu (Heublein et al., 2009). Weiterhin kommt den Lebensbedingungen (finanzielle Schwierigkeiten, familiäre Gründe, Krankheit) für den tatsächlichen Studienabbruch eine wesentlich größere Rolle zu als für die Abbruchneigung (Werner, 2008), da viele dieser Gründe nicht im Voraus antizipiert werden können.

Studienabbruch und Studienwechsel

Als Studienabbrecher werden in den Untersuchungen des Hochschulinformationssystems Exmatrikulierte bezeichnet, die ihr Erststudium an einer Hochschule ohne Studienabschluss beendet haben und zum Befragungszeitpunkt nicht wieder erneut zu studieren begonnen haben (Lewin, 1997, S. 351). Die aktuelle Abbruchquote im Bachelorstudium beträgt in Berlin und Brandenburg 25 Prozent (ISQ, 2010, S. 187). Einige Untersuchungen (z.B. Ströhlein, 1983) definieren den Begriff in einem weiteren Sinne, d. h. unter Einbezug von StudienwechslerInnen und -unterbrecherInnen. Da die Unterteilung von StudienabbrecherInnen und StudienwechslerInnen stets eine Momentaufnahme darstellt – jede(r) AbbrecherIn kann prinzipiell wieder ein Studium aufnehmen – ist die Vermischung dieser beiden nur theoretisch zu trennenden Gruppen ein Grundproblem aller Exmatrikuliertenstudien. Im Rahmen der vorliegenden *Teilstudien 5 und 6* wurden AbbrecherInnen und WechslerInnen befragt.

Allerdings zeigt der Forschungsstand, dass sich die Motive derjenigen, die ihr Studium beenden, ohne ein erneutes Studium aufzunehmen von denjenigen, die das Studium wechseln (in das gleiche oder ein anderes Fach an einer anderen Hochschule), unterscheiden. Da sich ein Wechsel innerhalb des tertiären Bereichs vollzieht (Giesen et al., 1981, S. 86), kommt motivationalen Gründen (hier v.a. veränderten Interessen) eine stärkere Bedeutung zu als für den Studienabbruch, während für den tatsächlichen Studienabbruch eher Finanzierungsschwierigkeiten, Krankheit, familiäre Verpflichtungen und Leistungsschwierigkeiten eine Rolle spielen. Falsche Erwartungen an das Studium sind sowohl für WechslerInnen als auch für AbbrecherInnen ein wichtiger Grund für die Exmatrikulation. FachwechslerInnen und StudienabbrecherInnen unterscheiden sich zudem in Bezug auf den

Zeitpunkt ihrer Exmatrikulation. Bezogen auf die alten Studiengänge, fand ein Studienwechsel im Mittel deutlich früher statt als ein Abbruch (vgl. Weck, 1991, S.100).

Folgende Argumente sprechen jedoch gegen eine getrennte Untersuchung von Abbruch- und Wechselmotiven: Erstens können Studienabbruch und Studienwechsel gemäß des Modells von Ströhlein (1983) (vgl. Kap. 1.5.3) wechselseitig ineinander einmünden. Dies bestätigen auch die Ergebnisse anderer Untersuchungen (Gold, 1988). Fellenberg & Hannover (2006, S.390) kamen zu dem Ergebnis, dass die Studienabbruchneigung und die Fachwechselneigung zu .67 korreliert waren. Zweitens kann auch in reinen AbbrecherInnen-Befragungen nie mit Sicherheit ausgeschlossen werden, dass die Befragten zu einem späteren Zeitpunkt erneut ein Studium aufnehmen.

Bezogen auf die im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Bachelorstudiengänge liegen folgende Befunde vor: Bachelorstudierende unterscheiden sich offensichtlich sowohl hinsichtlich des Abbruchzeitpunktes als auch hinsichtlich der Häufigkeit der genannten subjektiven Studienabbruchgründe von Studierenden der alten Studiengänge (vgl. Heublein et al., 2009): In den Bachelorstudiengängen kommt es insgesamt früher zum Studienabbruch und häufiger aus Gründen der Überforderung, mangelnder Studienmotivation sowie aufgrund der Studienbedingungen als in den alten Studiengängen. Dies zeigt, dass nicht nur die Häufigkeit von Studienabbrüchen insgesamt sondern auch Studienabbruchmotive Indikatoren von Studienqualität darstellen. So macht es für die Bewertung von Abbrüchen durch die Hochschulen einen Unterschied, ob bzw. inwieweit sie aus von der Hochschule zu beeinflussenden Gründen erfolgen.

Aufgrund der Vielfalt möglicher Exmatrikulationsgründe gibt es auch durchaus kontroverse Ansichten hinsichtlich der Interpretation von Studienabbruchquoten. Einerseits ist aus institutioneller Sicht nicht jeder Studienabbruch vermeidbar, andererseits ist aus persönlicher Sicht aber auch nicht jeder Studienabbruch zu vermeiden, ist doch das Studium auch eine Experimentierphase, in der eigene Fähigkeiten und Neigungen mit den Anforderungen und Inhalten des Studiums in einem Fach abgeglichen werden. Inwieweit Abbruch- und Wechselquoten Indizien für die mangelnde Qualität der Studiengänge sind, bzw. von der Hochschule beeinflussbar sind und durch welche Maßnahmen, kann nur über eine differenzierte Ermittlung der Abbruchgründe der Studierenden geklärt werden.

1.5 Modellierung von Studienqualität und Studienerfolg

Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität sind nicht unabhängig voneinander. Donabedian (1980, S. 90) geht von einer linearen, kausalen Verknüpfung zwischen Strukturvariablen (hierzu zählen Inputvariablen sowie Variablen der Organisation), Prozess- und Outputvariablen aus: Hohe Strukturqualität ermöglicht hohe Prozessqualität und führt so zu guten Ergebnissen. „Es kann angenommen werden, dass ein günstiges Zahlenverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden (Strukturqualität) dazu beiträgt, dass die Studierenden intensiver betreut und beraten werden und differenziertere Leistungsrückmeldungen erhalten (Prozessqualität), was letztlich dem Kompetenzerwerb zu Gute kommt (Ergebnisqualität)“ (Arnold, 2003, S. 4). Detailliert betrachtet ist die Verknüpfung von Prozessen mit Ergebnissen allerdings komplexer: „Gelungene didaktische Arrangements garantieren nicht, dass die Studierenden die Lernziele erreichen“ (ebd.), denn

Lernergebnisse werden, neben der Qualität des Angebots auch von Entscheidungen und Fähigkeiten der Lernenden diese zu nutzen, beeinflusst (vgl. Angebots-Nutzungsmodell von Fend, 1998, S.268ff).

Über das, was gute Ergebnisse sind, besteht in der Praxis meist kein Zweifel, während die Validität der Prozessmerkmale als Qualitätsindikatoren von ihrem Einfluss auf die gewünschten Ergebnisse abhängt (vgl. Donabedian, 1980, S. 102). Sowohl für die Verwendung von Prozessvariablen als auch für die Verwendung von Outputvariablen als Qualitätsindikatoren ist jedoch der Nachweis über deren kausale Verknüpfung wichtig: „When the causal relationship between process and outcome is established, either can be used to make valid inferences about quality. When the causal relationship is not established, neither can be used“ (ebd., S. 103).

Da es Ziel dieser Arbeit ist, Aussagen über den Zusammenhang von Ergebnisvariablen (hier Studienzufriedenheit und Studienabbruchneigung) mit Prozess-, und Strukturmerkmalen der Studiengänge sowie individuellen Merkmalen und dem Lernverhalten der Studierenden zu treffen und diese theoretisch plausibel zu interpretieren, wird ein Modell benötigt, das diese Variablen zueinander in Beziehung setzt.

Die Modelle, die im Bereich der Hochschulforschung zur Erklärung verschiedener Kriterien des Studienerfolgs (Wissens- und Kompetenzerwerb, Studienzufriedenheit, Studienabbruch und Abbruchneigung) existieren, erschienen für diesen Untersuchungszweck nicht hinreichend, weil sie selektiv, je nach Untersuchungsfokus jeweils nur einzelne der für die vorliegenden Untersuchungen relevanten Aspekte beleuchten. Modelle zur Erklärung von Studienabbruch/Abbruchneigung bilden vorrangig den sozialen Aspekt der Integration von Studierenden an Hochschulen ab (Spady, 1970; Tinto, 1975). Das Modell von Trapmann (2007) nimmt nur die individuellen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden in den Blick, mit dem Ziel, die stärksten Prädiktoren des Studienerfolgs für die Entwicklung von Assessment-Verfahren zu nutzen. Weiterhin bilden Modelle, die das theoretische Konzept der Kundenzufriedenheit (z.B. Jurkowitsch, 2006) für die Hochschulforschung nutzen, zwar vielfältige Angebotsvariablen ab, nicht jedoch deren Nutzung durch die Studierenden. Der für alle Studienerfolgskriterien ganz zentrale Lernprozess der Studierenden wird in keinem der genannten Modelle berücksichtigt.

1.5.1 Modelle der Schul- und Unterrichtsqualität

Für die vorliegende Arbeit wurde auf Modelle der Schul- und Unterrichtsqualität zurückgegriffen. Als Grundlage für die Entwicklung eines Modells zur Erklärung von Studienerfolg dienten das Angebots-Nutzungsmodell der Schulleistungen von Fend (1998), das Angebots-Nutzungsmodell von Helmke (2009) sowie das Modell von Ditton (2000).

Das Angebots-Nutzungsmodell der Schulleistungen (Fend, 1998) differenziert die *Prozesse*, deren Einfluss auf die Schulleistungen modelliert wird, in das institutionelle Angebot auf der einen und dessen Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite. Damit wird deutlich, dass sich die Anstrengungen zur Qualitätssicherung und -verbesserung der Institution nicht in der Bereitstellung eines qualitativ hochwertigen Angebots erschöpfen, sondern dass es auch darauf ankommt, die Bedingungsfaktoren für dessen Nutzung zu identifizieren und darauf Einfluss zu

nehmen. Gemäß Fend (1998, S. 268ff.) umfasst die Angebotsqualität die zur Verfügung gestellten Lerngelegenheiten, das Niveau des Angebots (Angebotsniveau), die Instruktionsqualität und die Kontrollqualität. Die Nutzungsqualität setzt sich aus den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zur Nutzung der Lernangebote und ihrer Motivation hierzu zusammen. Die Fähigkeiten werden definiert als Fähigkeit zur Aufnahme und Verarbeitung von Informationen in einer bestimmten Zeiteinheit. Diese sind wiederum von der außerschulischen Förderung und Anregung, die Schülerinnen und Schüler erhalten, abhängig. Die Motivation wird als Grad der Aufmerksamkeit und als Zeit, Genauigkeit und Eigenaktivität, die in die Verarbeitung schulischer Lerninhalte investiert werden, operationalisiert. Dieses Modell ist explizit handlungstheoretisch ausgerichtet. Angebote und deren Nutzung sind das Ergebnis von Handlungsentwürfen, hinter denen Zielvorstellungen und Mittelüberzeugungen stehen, so dass Unterricht und Lernen als interaktiver Prozess anzusehen ist (Fend, 1998, S. 323).

Fend hat Qualitätskriterien aus einer detaillierten Phänomenologie „guter“ und „belasteter“ Schulen abgeleitet, systematisiert und diese auf das Bildungssystem erweitert. Qualitätskriterien sind „[...] in einem systemischen Gesamtzusammenhang zu sehen, der eine hierarchische Struktur hat. Entscheidungen werden in einem komplexen Bildungswesen auf verschiedenen Ebenen gefällt, wobei auf jeder Ebene Gestaltungsfaktoren vorgegeben werden“ (Fend 1998, S. 200). „Die Handlungen der einen Ebene bilden dabei die Rahmenbedingungen für die Handlungen der anderen“ (ebd., S. 357).

Die „Betrachtung von Schule als Mehrebenensystem, in dem individuelle, unterrichtliche, schulische und kontextuelle Faktoren in einer komplexen, wechselseitigen Verschränkung zu den resultierenden Wirkungen beitragen“, wurde von Ditton (2000) aufgegriffen. Das Modell von Ditton leistet eine „Prozessbetrachtung des Schulwesens, also der Bedingungen und Prozesse, durch die Eingangsbedingungen (Inputs) in erzielte Ergebnisse (Outputs, Outcomes) transformiert werden“ (Ditton, 2000, S. 76). Sowohl auf der Ebene der einzelnen Schule als auch auf der Unterrichtsebene wird jeweils der Zusammenhang von Input-, Prozess- und Outputvariablen dargestellt. Ditton betont die „[...] primäre Bedeutung proximaler Bedingungsfaktoren, also der Faktoren, die die Lehr- und Lernsituation direkt betreffen“ für Schulqualität. „Für die schülernäheren Faktoren auf Unterrichtsebene ergaben sich bedeutsamere Effekte als hinsichtlich distaler Faktoren (wie etwa Variablen aus der Schul- und Kontext- oder Systemebene). Daraus lässt sich weiter folgern, dass auch bei Ansätzen der Qualitätskontrolle und -sicherung die Unterrichtssituation im Vordergrund stehen sollte“ (Ditton, 2000, S. 75). Auf der Outputebene werden in diesem Modell neben den fachlichen Leistungen auch Einstellungen und Haltungen, also affektive und soziale Wirkungen des Schulbesuchs betrachtet.

Das Angebots-Nutzungsmodell der Unterrichtswirksamkeit von Helmke (2009) stellt eine Weiterentwicklung des Modells von Fend (1998) dar. Mit der Modellierung der Wirkungen des Schulbesuchs hat Helmke das Modell – analog zu Ditton (2000) – um die Prozessperspektive erweitert. Im Zentrum stehen, wie in dem Modell von Fend (1998), die Lernaktivitäten der SchülerInnen (Nutzung), die durch die Qualität des Unterrichts (Angebot) aber auch durch das Lernpotenzial (Vorkenntnis, Intelligenz, Motivation) und den Kontext (z.B. Schulform, Klassenzusammensetzung und -klima) beeinflusst werden. Des Weiteren sind in diesem Modell die Kompetenzen der Lehrperson als Einflussvariable ergänzt. Helmke (2007, S. 3) betont allerdings die

reziproke Sichtweise von „Angebot“ und „Nutzung“: Auch die Schülerinnen und Schüler machen – während des Unterrichts, aber auch davor und danach – ständig Angebote, die die Lehrperson mehr oder weniger effizient nutzen oder auch ignorieren kann (z.B. Lernen aus Schülerfehlern), und auch zwischen den SchülerInnen gibt es ein beträchtliches Maß verschiedenster Angebote.

1.5.2 Das Modell zur Erklärung von Studienerfolg

Basierend auf den dargestellten Modellen wurde theoretische Modell zur Erklärung von Studienerfolg entwickelt (Thiel et al., 2006, 2008, 2010) (vgl. Abb. 1). Dieses bildet analog zu den Modellen der Schul- und Unterrichtsqualität die Mehrebenenstruktur (es werden Variablen auf Ebene der Studierenden und auf der Ebene von Studiengängen berücksichtigt) und den Prozesscharakter von Studienqualität ab (Transformation von Input über Prozesse in Output). Im Zentrum des Modells stehen die Lernaktivitäten der Studierenden, die zum Studienerfolg führen. Studienerfolg wird über den Zuwachs an fachlichen und berufsrelevanten Kompetenzen sowie über Studienzufriedenheit erfasst. Die Lernaktivitäten werden nicht allein von der Qualität des Lernangebots (Lehrqualität) beeinflusst, sondern sind in starkem Maße auch von kognitiven und motivationalen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden und ihren Lebensbedingungen abhängig sowie von Studienbedingungen und universitären Unterstützungsleistungen (Information, Terminorganisation, Betreuung und Beratung) (vgl. Thiel et al., 2006, S. 4). Bei der Übertragung der Modelle aus dem Kontext der Schulevaluation auf den der Studiengangsevaluation waren folgende Anpassungen notwendig: Die Studienordnungen sind – anders als das intendierte Curriculum in Schulen – nicht von einer übergeordneten Instanz (wie hier der Schulaufsicht) über Rahmenlehrpläne vorgegeben und damit keine Input-Variable, sondern eine Gestaltungsleistung der Hochschulen. Weiterhin wurden mit dem Fokus der vorliegenden Untersuchungen auf die Studiengangsevaluation finanzielle und materielle Rahmenbedingungen nicht berücksichtigt. Ebenfalls verzichtet wurde – aufgrund des Querschnittsdesigns – auf die Abbildung der längerfristigen Wirkungen (Outcomes) wie beispielsweise den Berufserfolg von AbsolventInnen.

Gemäß diesem Modell spielen für die Qualität von Studium und Lehre folgende Variablen⁶ eine Rolle:

- **Inputvariablen:** Eingangsvoraussetzungen der Studierenden
- **Prozessmerkmale** des Studiums:
 - Lehre, Betreuung, Beratung, Prüfungsorganisation
 - Lernaktivitäten der Studierenden (Motivation, Einsatz von Lernstrategien, aufgewendete Lernzeit)
- **Strukturmerkmale** des Studiums: Studienordnungen, Infrastruktur, Betreuungsrelation
- **Kontextvariablen:** Lebensbedingungen der Studierenden
- **Studienergebnisse:** Lernerträge, Erwerb von Fachwissen berufsrelevanten Kompetenzen und Kompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens, Studienzufriedenheit, Abbruchneigung⁷

⁶ Diese Variablen wurden in den verschiedenen Befragungen teilweise etwas unterschiedlich operationalisiert, in Abb. 1 werden die für die Befragung der Bachelorstudierenden 2010 genutzten Indikatoren dargestellt.

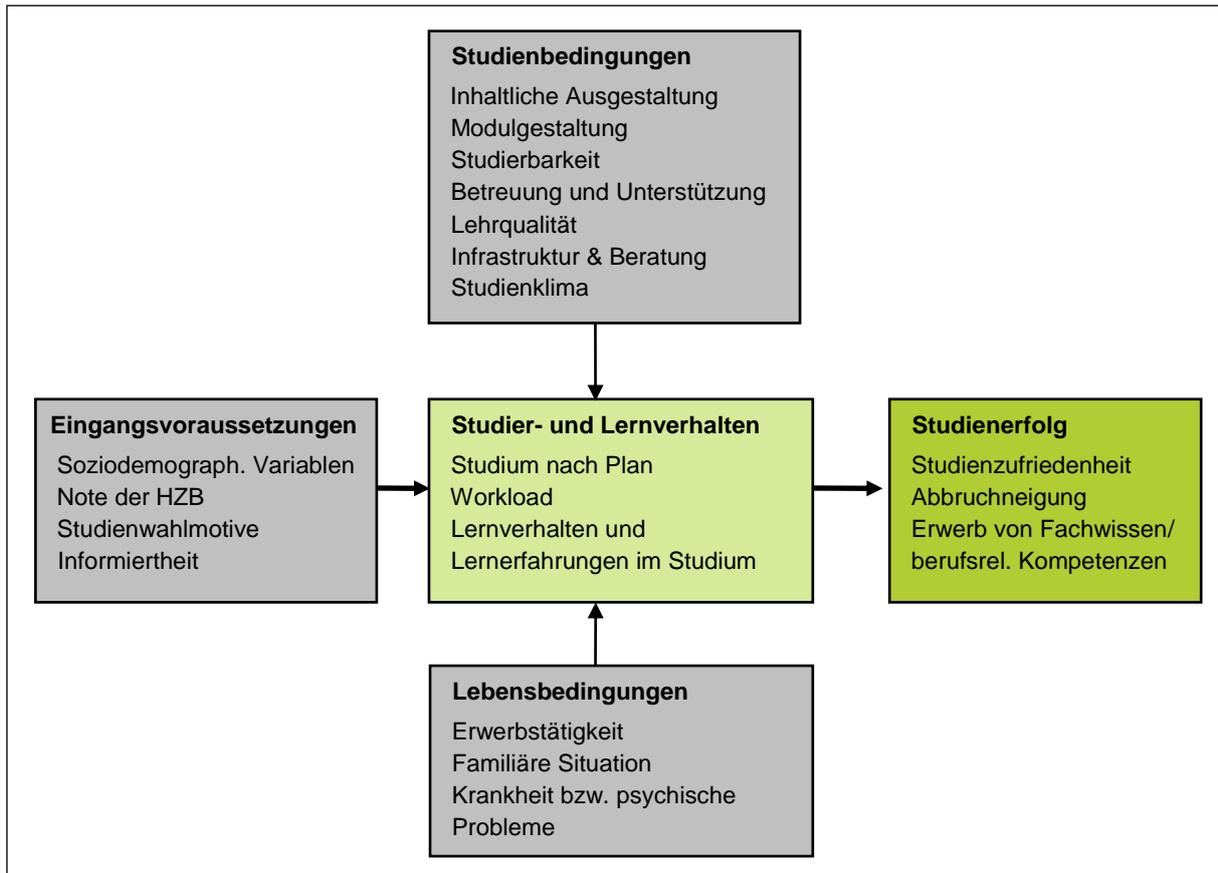


Abbildung 1: Modell zum Studienerfolg

Diese Variablen haben, belegt durch bisherige empirische Forschungsergebnisse (im Bereich der Schul- oder Hochschulforschung), einen Einfluss auf den Lern- oder Studienerfolg. Je nachdem, welches Studienerfolgsmerkmal betrachtet wird sind allerdings nicht alle Qualitätsmerkmale gleich relevant. So ist die Note der Hochschulzugangsberechtigung nachweislich ein zentraler Prädiktor für den Lernerfolg, für die Studienzufriedenheit allerdings von untergeordneter Bedeutung. In *Teilstudie 4* beispielsweise wurde dieses Modell auf die gemäß dem aktuellen Forschungsstand für die Erklärung von Studienzufriedenheit relevanten Variablen reduziert. Eine Kontextvariable, deren Einfluss zusätzlich in *Teilstudie 4* untersucht wurde, ist der Studiengang bzw. die Fächerkultur. Befunde der Unterrichtsforschung verweisen darauf, dass Aspekte von Unterrichtsqualität teilweise fachspezifisch wirksam sind (vgl. Helmke, 2009, S.87).

⁷ Für eine Längsschnittuntersuchung könnte das Modell um den Studienabbruch als Erfolgskriterium ergänzt werden.

1.5.3 Modelle zur Erklärung von Studienabbruch

Im Rahmen von Studienverlaufsuntersuchungen könnten in dem dargestellten theoretischen Modell als Studienerfolgskriterien auch der Studienabschluss bzw. Studienabbruch modelliert werden. Der Abbruch des Studiums könnte dann mit Hilfe der zeitlich vorausgehend erhobenen Variablen (zu individuellen Eingangsvoraussetzungen sowie Prozess- und Strukturvariablen der Studiengänge) erklärt werden. Im Rahmen von Querschnittuntersuchungen des Studienabbruchs – wie dies in den *Teilstudien 5 und 6* der Fall ist – ist man hingegen darauf angewiesen, die Gründe für den Abbruch von den Befragten subjektiv rekonstruieren zu lassen und Einschätzungen der Studienbedingungen retrospektiv zu erfassen.

Der Studienabbruch ist als längerer Prozess zu verstehen. „In der Mehrzahl der Fälle handelt es sich bei der Studienabbruchentscheidung um eine Akkumulation von abbruchfördernden Bedingungen...“ (Heublein et al., 2003, S.5). Das Modell des Studienabbruchprozesses (vgl. Heublein et al., 2003, S. 6) berücksichtigt als Einflussfaktoren auf die Entscheidung zum Studienabbruch – über die dargestellten Aspekte hinaus – hochschulexterne Faktoren, wie Entwicklungen und berufliche Aussichten auf dem Arbeitsmarkt, Job- oder Ausbildungsangebote sowie die Attraktivität alternativer Tätigkeiten zum Studium. Heublein et al. (ebd.) unterscheiden zwischen Bedingungsfaktoren und Studienabbruchmotiven. Als Bedingungsfaktoren werden äußere (Studienbedingungen, Herkunft, Arbeitsmarkt etc.) oder innere (psychische Stabilität, Studienwahlmotive, Leistungsvermögen etc.) Merkmalskonstellationen in der Studien- und Lebenssituation verstanden, die das Risiko des Studienabbruchs erhöhen, wenn sie von den Studierenden als studiengefährdend wahrgenommen werden. Aus den Bedingungsfaktoren resultieren dementsprechend Motivlagen für oder gegen Studienabbruch. Auf diese Motivlagen können einerseits Beratungsangebote andererseits aber auch alternative Ausbildungsoptionen, Jobangebote oder sonstige Lebenspläne in die eine oder andere Richtung verstärkend einwirken. Da die Studienabbruchuntersuchungen von Heublein et al. (2003; 2009) ebenso wie die *Teilstudien 5 und 6* Querschnittuntersuchungen sind, wurden die Bedingungen als Abbruchmotive formuliert, die von den befragten Abbrecherinnen und Abbrechern hinsichtlich ihrer Relevanz für die eigene Abbruchentscheidung eingeschätzt werden sollten. Analog wurde in den *Teilstudien 5 und 6* der vorliegenden Arbeit vorgegangen.

Auf ein weiteres Modell soll hier eingegangen werden: das *konflikttheoretische Modell* von Ströhlein (1983, S.58 ff) zur Erklärung von Studienabbruch im weiteren Sinne (d.h. unter Einbezug von Studienwechsel). Dieses Modell verdeutlicht, dass jedem Studienabbruch ein längerer Konfliktlösungsprozess vorangeht, in dessen Verlauf Alternativen zum derzeitigen Studium entwickelt und bewertet werden. Dieses Modell erklärt nicht nur Studienabbruch und –wechsel, sondern auch Unzufriedenheit mit dem Studium und Abbruchneigung. Es fokussiert stärker als das Modell von Heublein et al. (2003) den psychologischen Entscheidungsprozess: Aus einer mangelnden Übereinstimmung zwischen den individuellen Erwartungen, Fähigkeiten, Verhaltensweisen oder Zielen einerseits und den wahrgenommenen Anforderungen und Gegebenheiten des Studiums andererseits resultieren Diskrepanzen. Sofern diese Diskrepanzen subjektiv als bedeutsam betrachtet werden, bestehen mehrere Handlungsalternativen zur Reduktion dieser kognitiven Dissonanzen: a. Die wahrgenommenen Diskrepanzen werden negiert oder zumindest in ihrer Bedeutsamkeit herabgestuft,

b. Die eigenen Erwartungen, Verhaltensweisen und Ziele werden den Anforderungen und Gegebenheiten des Studiums weitgehend angenähert. c. Die durch die Diskrepanz verursachte Unzufriedenheit oder Belastung wird durch andere Tätigkeiten kompensiert. d.h. Infolge der Unzufriedenheit (z.B. mit den Studieninhalten) oder der Belastung (z.B. durch die Studienanforderungen) wird nach attraktiveren Ausbildungs- oder Berufsmöglichkeiten gesucht. Die Attraktivität einer Alternative ergibt sich aus der subjektiven Bewertung der jeweiligen Konsequenzen 1) in Relation zu dem Aufwand, der zur Realisierung geleistet werden muss, 2) in Bezug auf ihre Übereinstimmung mit den eigenen Bedürfnissen und Fähigkeiten, 3) in Bezug auf ihre Passung zu den Bedürfnissen und Anforderungen der Umwelt, 4) in Bezug auf Einkommen und Status der damit verbundenen beruflichen Optionen sowie 5) hinsichtlich der Reaktionen von Bezugspersonen auf diese Entscheidung. Eine Alternative zum derzeitigen Studium wird gemäß diesem Modell genau dann gewählt, wenn sie die maximale Attraktivität aller entwickelten Möglichkeiten hat, attraktiver als das derzeitige Studium und realistisch erscheint. In dem Modell entwickelte Ströhlein neben dem Abbruch des Studiums eine Reihe anderer möglicher Reaktionen, die bei gleicher Problemlage, also trotz Unzufriedenheit, ein Verbleiben im Studium ermöglichen (vgl. Ströhlein, 1983; S. 58ff).

1.6 Messung von Studienqualität

Mit den dargestellten Modellen werden Variablen definiert, die mit Studienerfolgsmaßen in Verbindung stehen und folglich als Indikatoren von Studienqualität definiert werden können. Das folgende Kapitel befasst sich mit der Frage der Erfassung/Messung von dieser Variablen im Rahmen von Studiengangsevaluationen.

Unter Evaluation versteht man die Erfassung und Beurteilung der Zielerreichung (Effectiveness) sowie des Kosten-Nutzen-Verhältnisses (Efficiency) von Programmen, bezogen auf den Hochschulkontext meist mit dem Ziel, diese im laufenden Prozess datengestützt zu optimieren. Wie in Kapitel 1.4 expliziert, ist Qualität eine Frage der Konzepte und der Perspektive. Die Frage der Konzeption von Studienqualität, das heißt, welche Konstrukte aus theoretischer Sicht relevant sind, wurde beleuchtet, in Kapitel 1.5.2 wurde ein theoretisches Modell dargestellt. Theoretische Konstrukte sind aber nicht direkt messbar. Sie bedürfen der Operationalisierung, indem ihnen beobachtbare Indikatoren zugeordnet werden. Komplexere Konstrukte, wie die Lehr- und Studienqualität, können nur über eine Vielzahl von Indikatoren valide abgebildet werden. Die Güte von Indikatoren ist stets im Vergleich zu den möglichen Alternativen zu sehen. Denn,

„jeder Indikator hat spezifische Schwächen. Die Frage ist daher nicht so sehr, ob der Indikator perfekt ist, sondern, ob seine Fehlermargen vertretbar sind. Für statistische Kennzahlen, die gern als besonders neutral und aussagefähig dargestellt werden, gilt diese Frage genauso wie für eher subjektive Beurteilungen. Auch Kennzahlen haben neben Erhebungsfehlern und häufig unpassenden Aggregationen auch methodische Schwächen. [...] Ebenso kann die Aussagekraft statistischer Kennzahlen sehr begrenzt sein. Eine Betreuungsrelation sagt z.B. noch nichts darüber, ob es Engpässe im Veranstaltungsangebot gibt, ob überfüllte Pflichtveranstaltungen neben verwaisten Hauptseminaren koexistieren oder Parallelveranstaltungen erträgliche Verhältnisse schaffen. Aber solche Kennzahlen werden einheitlich erhoben und markieren die Rahmenbedingungen für Lehre und Forschung“ (Hornbostel, 1999, S.84).

Die Zusammenfassung von Indikatoren zu verschiedenen Dimensionen ist mit Hilfe von Faktorenanalysen empirisch zu überprüfen, die Qualität der einzelnen Items mit Hilfe von Itemanalysen. Wenn aus den Ergebnissen von Evaluationsstudien substantielle Konsequenzen gezogen werden sollen, so muss durch die Einhaltung der Standards sozialwissenschaftlicher Forschung bei der Datenerhebung und –auswertung gewährleistet werden, dass die Ergebnisse aussagekräftig und belastbar sind (vgl. Engel, 2011, S. 9; Wottawa & Thierau, 2003, S. 37; Kromrey, 2001a, S. 14).

Was die Frage der Perspektive auf Lehre und Studium betrifft, so sollte „[...] in die Qualitätsbeurteilungen naheliegender Weise auch die Sicht der Abnehmer/innen der betreffenden Lehr- und Studienangebote eingehen [...]“ (Engel, 2011, S.7). Wenn es um Prozessqualität von Studium und Lehre geht, so sind Studierende „[...] als Adressaten und als Experten zu werten, die – so unsere Erfahrungen – sehr genau [...] Vermittlungsformen, Lehrorganisation und Betreuungsqualität bewerten können“ (Schmidt, 2005, S. 43f). Auch auf der Ebene der Strukturqualität gibt es Bereiche, wie beispielsweise Ausstattungsfragen, die für Studierende von Relevanz sind und von ihnen bewertet werden können (vgl. Schmidt, 2005, S. 43f). Auch die Studiengangs- und die Modulkonstruktion inklusive des Workloads können von den Studierenden beurteilt werden. Die Erhebung der Beurteilung der Lehr-, Studien- und Prüfungspraxis sowie der Informationsmaterialien und Beratungsangebote aus der Sicht der Studierenden, wird auch von den Akkreditierungsagenturen in den Leitfäden für die interne Evaluation angeraten. Bei der Konzeption von Befragungsstudien muss stets genau überlegt werden, ob die Studierenden in der Lage sind, den betreffenden Sachverhalt einzuschätzen und ob Verfälschungsinteressen auf der Seite der Befragten bestehen “[...] they may be unable or unwilling to accurately report on this construct.” Die Zuverlässigkeit von Antworten auf retrospektive Fragen beispielsweise hängt vom Zeithorizont und von der Art der Ereignisse ab, die erinnert werden sollen (Bradburn, Rips & Shevell, 1987).

Die überwiegende Zahl von empirischen Untersuchungen zur Überprüfung der Validität von Studierendenurteilen – die insbesondere systematisch im Zusammenhang mit den Hochschulrankings des Centrums für Hochschulentwicklung durchgeführt wurden – hat ergeben, dass Merkmale der Befragten wie Alter, Geschlecht, Abiturnote, Studiendauer, Hochschulwechsel, Studienfinanzierung usw. keine oder (fachspezifisch) nur einen geringen Einfluss auf das Urteil der Studierenden haben (Müller-Böling & Hornbostel, 2000, S.82). Die Urteilstendenzen, die sich auf diese Variablen zurückführen lassen, fallen in allen Fächern weitaus geringer aus, als die Urteilsdifferenzen, die sich aus der Zugehörigkeit zu einer Hochschule im jeweiligen Studiengang ergeben“ (Hornbostel, 2001, S. 91). Marsh (1987, S.369) kommt auf der Grundlage zahlreicher Studien zu folgendem Schluss: „The reported results clearly demonstrate that a considerable amount of useful information can be obtained from student rating [...]“ (Lucas & Baird, 2006, S.42), „and perhaps most important, they provide access to information that would be very difficult to obtain in any other way“ (ebd.). Viele Strukturdaten lassen sich ohne Befragung von Studierenden kaum verlässlich interpretieren (Engel, 2011, S. 8).

Allerdings unterscheiden sich die Erwartungen und Bedürfnisse der Studierenden nicht nur von denen anderer Gruppen, sie sind auch in sich heterogen, zum einen weil die Studierenden sich in unterschiedlichen Lebenslagen befinden. Neben Vollzeitstudierenden gibt es Berufstätige, für die das

Studium eine Nebenbeschäftigung ist, und Eltern, die Kindererziehung und Studium miteinander vereinbaren. Zum anderen weil sie unterschiedliche Ziele verfolgen: Viele streben eine Berufstätigkeit außerhalb der Universität an, andere orientieren sich an einer Zukunft in der Wissenschaft (vgl. Arnold, 2003, S. 13). Aus diesem Grund ist die Mit-Erhebung von Kontextbedingungen wichtig, um die Bedürfnisse und die Perspektiven unterschiedlicher Gruppen von Studierenden identifizieren zu können.

Grundsätzlich sind neben standardisierten Befragungen beispielsweise auch Gruppendiskussionen oder Interviews zur Erfassung der Einschätzungen der Studierenden zu ihrem Studium denkbar. Für die flächendeckende Studiengangsevaluation wurden aus untersuchungsökonomischen Gründen standardisierte schriftliche Befragungen mit skalierten Antwortmöglichkeiten verwendet. Diese sind für die Anonymität der Befragten und hinsichtlich der Objektivität günstig.

Woran kann Qualität gemessen werden?

Evaluationsforschung impliziert im Unterschied zu der an dem Prinzip der Wertfreiheit ausgerichteten wissenschaftlichen Grundlagenforschung stets eine *Bewertung* der Forschungsergebnisse (vgl. Wottawa & Thierau, 2003, S. 37). Für die Interpretation der Daten ist das Aufspannen von Vergleichshorizonten entscheidend. Nicht nur die Belastbarkeit der Ergebnisse, sondern auch die Belastbarkeit der Interpretation ist in Evaluationsstudien wesentlich: "I would say that the question of validity covers two large domains. The first has to do with the accuracy of the data. The second has to do with the justifiability of the inferences that are drawn from the data and the measurements" (Donabedian, 1980, S. 101).

Es lassen sich folgende unterschiedliche Vergleichsmaßstäbe unterscheiden, Schmidt (2007 S. 61) legt die Vor- und Nachteile dieser Maßstäbe für die Bewertung von Ergebnissen dar: Zu den absoluten Maßstäben (kriteriale Vergleichswerte) zählen einerseits die in Kapitel 1.3 erwähnten Standards, die bei Akkreditierungsverfahren eine Rolle spielen. Der kriteriale Vergleich mit normativ gesetzten Qualitätsstandards, wie beispielsweise der rechnerischen Entsprechung von einem Leistungspunkt und 30 Stunden mittlerem studentischen Arbeitsaufwand (vgl. *Teilstudie 1*), hat den Vorteile hoher Transparenz und Verlässlichkeit, d.h. der Unabhängigkeit der Qualität von einer Vergleichsgruppe. Normative Qualitätsstandards liegen im Bereich der Qualität von Studium und Lehre allerdings kaum vor. Absolute Maßstäbe für Qualität können auch aus „Theorien“ abgeleitet werden, die einer Institution zugrunde liegen, zum Beispiel das Leitbild kann einen solchen Maßstab darstellen. Ein Vorteil dieses Verfahrens ist die Definition von Qualität als das Erreichen selbstgesetzter Ziele. Zumeist ist in der Praxis jedoch davon auszugehen, dass Leitbilder nicht so operationalisiert sind, dass sie als Maßstab dienen können. Ein Nachteil, der mit diesem Vorgehen verbunden ist, ist weiterhin dass sich die Zielexplication in komplexen Organisationen z.T. als äußerst anspruchsvoll erweist und mit der Gefahr verbunden ist, dass niedrige Qualitätsziele definiert werden, die zu einer hohen Zielerreichung führen. Bei der Definition der Qualitätsziele sind die Hochschulen auch nicht frei; es ist zu bedenken, dass die der Hochschulsteuerung zugrundeliegenden Kriterien bei der Definition von internen Qualitätsmaßstäben stets eine Rolle spielen (müssen), will man sich nicht der Gefahr aussetzen, konkurrierende Qualitätsindikatoren zu verwenden (vgl. Schmidt, 2007, S. 61).

In der Praxis des Qualitätsmanagements an Hochschulen wird Qualität aus Mangel an absoluten Maßstäben häufig als relationales Konstrukt definiert. Qualität kann einerseits relativ zu anderen Institutionen oder Programmen (Benchmarking) definiert werden (z.B. Hochschulrankings, Vergleich von Studiengängen innerhalb einer Hochschule). Dieses Verfahren hat eine hohe Praktikabilität, da keine absoluten Maßstäbe definiert werden müssen, es ist damit jedoch der Nachteil verbunden, dass, aufgrund der relativen Differenzierung in besser und schlechter, objektiv gleiche Leistungen je nach Referenzgruppe gut oder schlecht sein können (vgl. ebd.). Weiterhin stellt sich bei diesem Ansatz stets die Frage nach der Vergleichbarkeit der Bedingungen mit denen der Referenzgruppe.

Eine weitere Möglichkeit ist die Definition von Qualität als relativer Fortschritt einer Institution über eine gewisse Zeitspanne (individuelle Bezugsnorm). Mit diesem Vorgehen ist, bei ebenfalls hoher Praktikabilität, der Vorteil der Identifikation (institutions-)spezifischer Entwicklungen möglich. Allerdings kann die Entwicklung nur dann groß ausfallen, wenn die Qualität zum ersten Messzeitpunkt niedrig war, denn ein hoher Qualitätsstandard lässt kaum noch Steigerungsmöglichkeiten zu. Weiterhin ist damit die Notwendigkeit verbunden, entsprechende Datenstrukturen längerfristig aufzubauen (vgl. ebd.).

1.7 Ergebnismrückmeldung und Datennutzung

Mit Evaluationsverfahren werden an Hochschulen multiple Ziele verfolgt: „Zum einen sollen Qualitätssicherungsverfahren der Entwicklung von Qualität in der Hochschule dienen. Zum anderen sollen sie als Mittel der Rechenschaftslegung gegenüber Interessenträgern dienen“ (Hopbach, 2005, S. 15). Schmidt (2008) unterscheidet folgende vier Ziele, die mit Verfahren der Qualitätssicherung verfolgt werden: „Einzelne Verfahren der Qualitätssicherung können danach differenziert werden, in welchem Maße sie dem Ziel der Legitimation, der Entwicklung, der Kontrolle oder der wissenschaftlichen Erklärung von Kausalzusammenhängen dienen (Schmidt, 2008, S. 15).“ Kromrey (2001b, S. 114) unterscheidet zwischen Evaluationen zur Verbreiterung der Wissensbasis (Grundlagenforschung), Evaluation zu Kontrollzwecken (Erfolgskontrolle) und Evaluation zu Entwicklungszwecken (formative Evaluation).

Besonders kritisch zu betrachten ist Im Zusammenhang mit dem Evaluationsauftrag das Ziel der Kontrolle. Einerseits ist die Koppelung von Qualitätssicherung und Steuerung wichtig, da über Zielvereinbarungen der Umsetzung der Evaluationsergebnisse eine größere Verbindlichkeit gegeben wird (vgl. Schmidt, 2008, S. 19). Andererseits fordern Daniel et al. (2003) „Evaluation sollte in einen Handlungsrahmen eingebunden, aber nicht zu eng mit Entscheidungen verkoppelt sein, vor allen Dingen nicht mit unmittelbar wirksamen finanziellen Konsequenzen [...]. Nur, wenn die Verbindung zwischen Bewertung und Korrekturmaßnahme nicht zu schnell und zu eng ist, wächst die Bereitschaft zur Offenlegung von Problemen“ (ebd., S.110).

Ergebnismrückmeldung und -nutzung

Die Befragungen basieren auf Freiwilligkeit der Teilnahme von Studierenden und deren Anonymität. Aus den dargestellten Funktionen von Studiengangsevaluation und den sich daraus ergebenden Datenschutzbedürfnissen der Beteiligten auf der einen und Informationsbedürfnissen auf der anderen

Seite, wurde für die vorliegenden Evaluationsstudien die Notwendigkeit der Entwicklung eines *Rückmeldeformates* abgeleitet, d.h. einer verbindlichen Vereinbarung mit den beteiligten Akteuren auf den verschiedenen universitären Ebenen (Hochschulleitung, Fachbereich, Lehrende, Studierende) darüber, wer welche Ergebnisse in welcher Form aufbereitet erhält. Teilweise unterscheiden sich die Rückmeldungen nur im Differenzierungsgrad (aggregierte Ergebnisse lassen keine Rückschlüsse auf Personen mehr zu). Dennoch muss auch hierbei stets kritisch überlegt werden, welchem Zweck die Daten dienen sollen und wie die konfligierenden Interessen verschiedener Akteure hier so bedient werden können, “[...] dass die Evaluation für sie einen Nutzen bringt, soll sie auf die erforderliche Mitwirkungsbereitschaft treffen. Evaluation braucht Akzeptanz, um gültige Ergebnisse zu liefern, es ist also vorab zu klären und für alle Beteiligten erkennbar zu machen, was mit den zu erhebenden Daten geschehen soll“ (Kromrey, 2001a, S.25). Auf jeder Ebene sollen die Verantwortlichen vor dem Hintergrund ihre spezifischen Wissens und mit Hilfe weiterer verfügbarer Daten aus den Ergebnissen Schlüsse ziehen und diese (idealerweise) in Maßnahmen umsetzen. Eine große Bedeutung kommt dabei der kommunikativen Validierung der Ergebnisse auf den verschiedenen Rückmeldeebenen zu.

Die Ergebnisse aus den Evaluationsstudien sind an der Freien Universität Berlin z.B. in folgender Weise in die Überarbeitung der neuen Studiengänge eingeflossen: Einerseits wurden vorliegende empirische Ergebnisse bei der Überarbeitung der Studienordnungen in den Fachbereichen berücksichtigt, andererseits über Zielvereinbarungen zwischen Fachbereichen und Präsidium. Darüber hinaus legte das Präsidium Sonderprogramme (z.B. ein Mentoringprogramm zur Unterstützung von Studierenden in der Studieneingangsphase) zur Verbesserung der Studienbedingungen in den Bachelorstudiengängen auf (vgl. Nickel, 2007, S.115).

1.8 Fragestellungen der Arbeit

Die Teilstudien dieser Arbeit sind in der Zeit der Einführung und Erprobung der Bachelorstudiengänge an der Freien Universität Berlin bezogen auf drei wesentliche, übergeordnete Fragestellungen entstanden. 1. Mit welchen Instrumenten können die Studienstruktur und die Studienbedingungen der neuen Studiengänge aus der Perspektive der Studierenden erfasst werden? 2. Welchen Einfluss haben die Studienstruktur und die Studienbedingungen auf die Zufriedenheit der Studierenden in den Bachelorstudiengängen? Welche Gründe nennen Exmatrikulierte für ihren Studienabbruch bzw. -wechsel? Der Fokus des Evaluationsinteresses lag insbesondere auf den Fragen der Studierbarkeit, der Identifikation von Ansatzpunkten für die Universität zur Verbesserung der Bachelorstudiengänge und Möglichkeiten der Prävention von Studienabbrüchen.

Bezogen auf die erste Fragestellung lagen zum Zeitpunkt der Einführung der Bachelorstudiengänge an der Freien Universität Berlin zum Wintersemester 2004/05 bundesweit noch wenige Erfahrungen mit der Evaluation der neuen Studienstruktur und kaum empirische Befunde vor. Auch an der Freien Universität Berlin wurden flächendeckende Studiengangsevaluationen (im Unterschied zu der bereits vorher verankerten Lehreevaluation) erst mit der Umstellung der Studiengänge eingeführt.

Mit dem Ziel der datengestützten Verbesserung der neuen Studiengänge, wurden also speziell auf die Besonderheiten deren Konstruktion zugeschnittene Instrumente benötigt. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden deren Entwicklung und Validierung dargestellt: In *Teilstudie 1* das Inventar

zur Workload-Erfassung, in *Teilstudie 2* der Fragebogen zur Studiengangsevaluation und in *Teilstudie 5* der Fragebogen zur Erfassung der Gründe für die Exmatrikulation. Während für die Workload-Erfassung ein Fragebogeninventar neu entwickelt werden musste, wurden die Fragebögen für die Studiengangsevaluation und Exmatrikuliertenbefragung in Anlehnung an bestehende Instrumente der bundesweiten Studierenden- und Abbrecherbefragungen entwickelt (vgl. Kap. 1.4) und um spezifische Aspekte für die Situation der Bachelorstudierenden an der Freien Universität Berlin ergänzt.

Bezogen auf die zweite Frage nach Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit der Studierenden in den Bachelorstudiengängen und ihren Gründen für den Studienabbruch, lagen etliche Forschungsbefunde aus Untersuchungen in den alten Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengängen vor (vgl. Kap. 1.4). Es gab jedoch nur vereinzelt Studien, die diesen Fragestellungen in den Bachelorstudiengängen nachgegangen sind. Aufgrund der in Kapitel 1.2 dargestellten grundlegenden Änderungen auf der Ebene der Studienstruktur, der Curricula und damit einhergehend auch der Studienbedingungen, wurde der Bedarf abgeleitet, die Studienzufriedenheit und ihre Einflussfaktoren auf der Basis von Befragungen der Bachelorstudierenden zu beleuchten. In *Teilstudie 3* werden mit Hilfe von Mehrebenenanalysen die Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit untersucht, in *Teilstudie 4* werden mit Hilfe eines Strukturgleichungsmodells die Einflussfaktoren auf die Tendenz, das Studium abzubrechen, analysiert, und in *Teilstudie 6* werden Exmatrikulierte mit Hilfe einer Clusteranalyse basierend auf ihren Motiven für Studienabbruch und –wechsel zu Typen zusammengefasst.

1.9 Untersuchungsdesign und Datengrundlage der Studien

Das Fragebogeninventar zur Erfassung der studienbezogenen Lernzeit (FELZ)

Im Auftrag des Präsidiums der Freien Universität Berlin wurde 2005 ein Fragebogeninventar zur semesterbegleitenden Erfassung des Workloads entwickelt. Ziel war es, in den neu entwickelten Bachelorstudiengängen, die Passung zwischen dem mit der Creditierung von Modulen veranschlagten und dem tatsächlichen Workload der Studierenden empirisch zu überprüfen.

Das Inventar besteht aus den folgenden drei Fragebögen:

- ein Fragebogen für jede Woche der Vorlesungszeit (Papierfragebogen) zur täglichen Dokumentation des studienbezogenen Arbeitsaufwands für alle belegten Lehrveranstaltungen.
- ein Fragebogen für die vorlesungsfreie Zeit, der – ebenfalls lehrveranstaltungsbezogen – wöchentlich den Workload sowie den Umfang der studienbegleitenden Erwerbstätigkeit erfasst, sowie
- ein personenbezogener Fragebogen, der soziodemographische Merkmale, Wegezeiten zur Universität und den mittleren wöchentlichen Umfang semesterbegleitender Erwerbstätigkeit erhebt.

Für einen komplett ausgefüllten Fragebogensatz erhielten die Studierenden eine Aufwandsentschädigung in Höhe von 50 EUR im Pretest (Sommersemester 2005) und 20 EUR in der Hauptuntersuchung (Wintersemester 2005/06 und Sommersemester 2006).

Teilstudie 1 bezieht sich auf den Datensatz aus dem Pretest. Hier lag der Rücklauf in dem untersuchten sozialwissenschaftlichen Studiengang bei 50 Prozent und in dem naturwissenschaftlichen Studiengang bei 30 Prozent.

Befragungen der Bachelorstudierenden

2006 wurde im Auftrag des Präsidiums der Freien Universität Berlin von unserer Arbeitsgruppe ein Fragebogen entwickelt (vgl. Thiel et al., 2006), der entlang des in Kap.1.5.2 dargestellten theoretischen Modells zur Erklärung von Studienerfolg Daten zur Beurteilung der Studienbedingungen durch die Bachelorstudierenden erhebt sowie zu ihren Eingangsvoraussetzungen und Lebensbedingungen (Erwerbstätigkeit, Familie, Krankheit), ihrem Studierverhalten, Wissenserwerb und ihrer Studienzufriedenheit.

Mit besonderem Fokus auf die Evaluation der Studiengangskonstruktion, wurden insbesondere die Beurteilung von Studiengangaufbau und -struktur unter besonderer Berücksichtigung der Fragen von Aufbau und Abstimmung der Kernfachmodule, der Modulangebote (Nebenfächer) sowie der Studienbereiche Allgemeine Berufsvorbereitung (ABV) und Lehramtsbezogene Berufswissenschaft (LBW)⁸ erhoben. Ein weiterer Fokus lag auf dem Studierverhalten: Anliegen war es hier, mögliche Verzögerungen des Studiums durch Probleme der Prüfungs- und Studienorganisation zu identifizieren und die Nutzung und Bewertung der Unterstützungsleistungen, insbesondere der Informations- und Beratungsangebote, durch die Studierenden zu evaluieren.

Als zentrale Bezugseinheit der Evaluation wurde das Kernfach definiert. Die erfassten Studierendenurteile stellen also einen über ihre Erfahrungen im Kernfach aggregierten Wert dar, der – im Unterschied zum Verfahren der Lehrevaluation – keinen Rückschluss auf einzelne Lehrveranstaltungen zulässt. Einige Skalen wurden für das 60-Leistungspunkte-Modulangebot (Nebenfach) bzw. für die beiden 30-Leistungspunkte-Modulangebote (Nebenfächer) dupliziert, dies war jedoch aus untersuchungsökonomischen Gründen nur für ausgewählte Aspekte möglich.

Die Beurteilung der Studierenden hinsichtlich der erfragten Aspekte wurde 2006 auf vierstufigen Antwortskalen, 2008 und 2010 differenzierter auf 8-stufigen Antwortskalen erfasst. Auf eine neutrale Mittelkategorie wurde bewusst verzichtet, um die Studierenden zu einer Positionierung anzuhalten.⁹ Weiterhin enthält der Fragebogen offene Fragen, um den Studierenden die Gelegenheit zu geben, ihre Einschätzung bezüglich bestimmter Aspekte differenzierter darzulegen und konkrete Kritik und Verbesserungsvorschläge zu formulieren.

Die Befragungen wurden jeweils als Querschnittuntersuchungen und als Vollerhebungen online realisiert. Die Studierenden wurden von dem Vizepräsidenten bzw. der Vizepräsidentin für Studium

⁸ Studierende können sich an der Freien Universität Berlin in Bachelorstudiengängen mit mindestens 110 Leistungspunkten im Kernfach (und bis zu 40 LP in affinen Bereichen) oder in Kombinations-Bachelorstudiengängen mit 90 LP im Kernfach und 60 (bzw. 2 mal 30) LP in den Modulangeboten (Nebenfächern) einschreiben. Darüber hinaus absolvieren sie 30 LP in einem der beiden berufsvorbereitenden Bereiche (Allgemeine Berufsvorbereitung bzw. lehramtsbezogene Berufswissenschaft).

⁹ Die Ergebnisse wurden im Abschlussbericht jeweils deskriptiv dichotomisiert ausgewertet, indem die eher positiven den eher negativen Beurteilungen gegenübergestellt wurden (vgl. Thiel et al., 2006, 2008, 2010).

und Lehre per E-Mail über ihren Hochschul-Account über die Befragung informiert und zur Teilnahme aufgefordert. Zur Sicherstellung, dass Bachelorstudierende sich nur einmalig an der Befragung beteiligen konnten, wurde ein Token-Verfahren realisiert. Zur Erhöhung der Teilnahmemotivation hatten die Studierenden nach dem Abschicken des ausgefüllten Fragebogens (anonym)¹⁰ jeweils die Möglichkeit, an einer Verlosung zu teilzunehmen.

Die Repräsentativität des Rücklaufs wurde jeweils anhand der Daten, die der Studierendenverwaltung vorliegen, das heißt, in Bezug auf die Merkmalskombinationen aus: „Kernfach“, „Studiengangsart“ (Mono- oder Kombinationsbachelorstudiengang), „Studiensemester“ und „Geschlecht“ geprüft.

Mit dem Ziel (Vergleichs-)Daten für die Optimierung der Bachelorstudiengänge zur Verfügung zu stellen, wurde die Befragung der Bachelorstudierenden in den Jahren 2008 und 2010 wiederholt, der verwendete Fragebogen war im Kern identisch, wurde aber jeweils um aktuelle Fragen ergänzt und datenbasiert weiterentwickelt.

Stichprobenbeschreibung/Rücklauf:

Die *Befragung der Bachelorstudierenden 2006* (vgl. Thiel et al., 2006) erzielte einen Rücklauf von 29 Prozent (n = 819). Die UntersuchungsteilnehmerInnen waren im Durchschnitt 23,4 Jahre alt (SD = 5,0) und hatten im Mittel 2,7 Semester in ihrem Studiengang studiert (SD = 1,3). 64 Prozent der Teilnehmenden waren Frauen, 36 Prozent Männer. 25 Prozent studierten ein Kernfach im Bereich Kultur- und Geschichtswissenschaften, 30 Prozent im Bereich der Geisteswissenschaften, 20 Prozent im Bereich der Human- und Sozialwissenschaften und 25 Prozent studierten ein naturwissenschaftliches Kernfach. In einem Kombinationsbachelorstudiengang waren 44 Prozent und in einem Monobachelorstudiengang 56 Prozent der Befragten eingeschrieben. Auf diesen Daten basiert *Teilstudie 2*.

Die *Befragung der Bachelorstudierenden 2008* (vgl. Thiel et al., 2008) erzielte einen Rücklauf von 31 Prozent (n = 2403). Die UntersuchungsteilnehmerInnen waren im Durchschnitt 22,9 Jahre alt (SD = 3,7) und hatten im Mittel 3,4 Semester in ihrem Studiengang studiert (SD = 1,6). 60 Prozent waren Frauen, 40 Prozent Männer. 19 Prozent studierten ein Kernfach im Bereich Kultur- und Geschichtswissenschaften, 19 Prozent im Bereich der Geisteswissenschaften, 34 Prozent im Bereich der Human- und Sozialwissenschaften und 29 Prozent studierten ein naturwissenschaftliches Kernfach. In einem Kombinationsbachelorstudiengang waren 42 Prozent und in einem Monobachelorstudiengang 58 Prozent der Befragten eingeschrieben.

Neu entwickelt wurden 2008 Skalen zur Erfassung der Studienwahlmotive, des Bildungshintergrundes und der Lernschwierigkeiten. Weiterhin wurden zwei Items zur pauschalen Einschätzung des Kompetenzzuwachses (fachlich und berufsrelevant) verwendet und weitere Items zur Erfassung der Studienzufriedenheit und Abbruchneigung ergänzt. Auf dieser Datengrundlage basiert *Teilstudie 3*.

Die *Befragung der Bachelorstudierenden 2010* (vgl. Thiel et al., 2010) erzielte einen Rücklauf von 31 Prozent (n = 3077). Die Untersuchungsteilnehmer(innen) waren im Durchschnitt 23 Jahre alt (SD =

¹⁰ Dieses Verfahren ist über das IT-Verfahren der verwendeten Befragungssoftware so gelöst, dass keine Verbindung zwischen den Angaben im Fragebogen und den für die Teilnahme an der Verlosung hinterlegten E-Mail-Adressen hergestellt werden kann.

3,9) und hatten im Mittel vier Semester in ihrem Studiengang studiert ($SD = 1,8$). 57 Prozent waren Frauen, 43 Prozent Männer. 18 Prozent studierten ein Kernfach im Bereich Kultur- und Geschichtswissenschaften, 19 Prozent im Bereich der Geisteswissenschaften, 32 Prozent im Bereich der Human- und Sozialwissenschaften und 31 Prozent studierten ein naturwissenschaftliches Kernfach. In einem Kombinationsbachelorstudiengang waren 39 Prozent und in einem Monobachelorstudiengang 61 Prozent der Befragten eingeschrieben.

Neu entwickelt wurden für die Befragung 2010 eine Skala zur Evaluation der Studieneingangsphase, eine Skala zur Erfassung von Lernmotivation und Lernstrategien sowie ein Item zur Erfassung der Workload-Passung. Dieses Item erfasst in Form einer pauschalen Einschätzung, inwieweit der eigene Workload im studierten (*Kern-*)Fach deutlich über bzw. unter dem in der Studienordnung veranschlagten Workload liegt. Ebenfalls neu entwickelt, wurde eine Skala zur fächerübergreifenden Einschätzung des erworbenen Fachwissens sowie der erworbenen berufsrelevanten Schlüsselkompetenzen. Auf diesem Datensatz basiert *Teilstudie 4*.

Exmatrikuliertenbefragung

Im Auftrag des Präsidiums der Freien Universität Berlin wurden 2007 alle 871 im Laufe des Kalenderjahres 2006 (bis Ende des WS 06/07) ohne Abschluss exmatrikulierten Bachelorstudierenden postalisch befragt (vgl. Thiel et al., 2007). Die Befragung hatte das Ziel, die subjektiven Gründe der Exmatrikulierten für Ihre Entscheidung, ihr Studium an der Freien Universität Berlin aufzugeben, zu erfassen, um Ansatzpunkte für eine Reduzierung der Exmatrikuliertenquoten zu identifizieren. Hierfür wurden Skalen in Anlehnung an die Studienabbrecher-Befragungen des HIS-Instituts für Hochschulforschung entwickelt. Darüber hinaus wurden entlang des dargestellten theoretischen Modells zur Erklärung von Studienerfolg (vgl. Kap. 1.5.2) retrospektiv soziodemographische Merkmale, Eingangsvoraussetzungen und Lebensbedingungen der Exmatrikulierten erfasst sowie ihre Einschätzung der Studienbedingungen. Nicht befragt wurden FachwechslerInnen innerhalb der Freien Universität Berlin. Für ihre Beteiligung an der Befragung erhielten die Exmatrikulierten eine Aufwandsentschädigung in Höhe von 20 Euro¹¹. Der Rücklauf betrug 50,4 Prozent ($n = 439$) und wurde hinsichtlich der der Studierendenverwaltung vorliegenden Daten (Kernfach, Studiengangart: Mono- oder Kombinationsbachelorstudiengang; Geschlecht) auf Repräsentativität für die Grundgesamtheit der exmatrikulierten Bachelorstudierenden geprüft. Die Rücklaufquoten betragen für diese Merkmale insgesamt ¹² zwischen 42 und 57 Prozent. 46 Prozent der UntersuchungsteilnehmerInnen waren in einem naturwissenschaftlichen Kernfach immatrikuliert gewesen, Exmatrikulierte aus den Fächergruppen der Geisteswissenschaften sowie Human- und Sozialwissenschaften waren zu jeweils 17 Prozent und Exmatrikulierte aus den Kultur- und Geschichtswissenschaften zu 20 Prozent vertreten. In einem Kombinationsbachelorstudiengang waren 42 Prozent und in einem Monobachelorstudiengang 58 Prozent der Exmatrikulierten

¹¹ Das Auszahlungsprozedere war mit der Datenschutzbeauftragten der Freien Universität Berlin abgestimmt und gewährleistete die Anonymität der Befragung.

¹² Im Unterschied zum Vorgehen bei der Repräsentativitätsprüfung bei der Befragung der Bachelorstudierenden wurde hier aufgrund der wesentlich kleineren Stichprobe der Rücklauf für die einzelnen Merkmale insgesamt, nicht jedoch für alle möglichen Merkmalskombinationen betrachtet.

eingeschrieben. Die Exmatrikulierten waren im Durchschnitt 23,6 Jahre alt, 65 Prozent waren Frauen, 35 Prozent Männer, und hatten im Mittel 1,7 Semester an der Freien Universität Berlin studiert. Auf diesem Datensatz basieren die *Teilstudien 5 und 6*.

Literatur

- Akkreditierungsrat (2012). *Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009 in der Fassung vom 23.02.2012*. Online Quelle:
http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/Beschluss_Regeln_Studiengaenge_Systemakkreditierung_23022012.pdf
- Alesi, B., Bürger, S., Kehm, B. & Teichler, U. (2005). *Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Fortschritte im Bolognaprozess*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Arnold, E. (2003). *Qualitätsentwicklung im Bereich der Lehre: Anforderungen und Strategien auf der Ebene der Fachbereiche*. Online-Quelle: http://www.hrk.de/de/download/dateien/08-2003_-_Qualitaetsentwicklung_Bereich_Lehre_Anforderungen_und_Strategien_auf_FB_Ebene_-_Arnold.pdf
- Bargel, T., Multrus, F., Ramm, M & Bargel, H. (2009). *Bachelor-Studierenden – Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Bargel, T., Ramm M. & Multrus, F. (2008). Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn: BMBF.
- Berliner Hochschulgesetz (BerlHG)*. Online-Quelle:
<http://gesetze.berlin.de/default.aspx?words=BerlHG&btsearch.x=42&filter=>
- Bradburn, N. M.; Rips, L. J. & Shevell, S. K. (1987). Answering autobiographical questions: the impact of memory and inference on surveys. *Science*, 236 (4798), S. 157-161
- Braun, E. (2007). *Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen – BEvaKomp*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung BLK (2002). *Modularisierung in Hochschulen – Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Bonn.
- CHE (2009) = Centrum für Hochschulentwicklung (2009). *KMK: Eckpunkte Bologna – das ist ein Anfang*. Online-Quelle:
<http://www.checonsult.com/cms/index.php?getObject=371&getNewsID=1058&getCB=398&getLang=>
- Daniel, H.-D., Mayer, E. & Teichler, U. (2003). Kommentar: Ein waches Bewußtsein für Qualität entwickeln. In: Mayer, E. ,Daniel, H.-D. & Teichler, U. (Hrsg.). *Die neue Verantwortung der Hochschulen*. Bonn: Lemmens, S.109-111.
- Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Online-Quelle: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/deutscher-qualifikationsrahmen-f%C3%BCr-lebenslanges-le_ght3psgo.html

- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A.; Hornstein, W. & Terhart, E. (Hrsg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik, Sonderheft*, S.73-92.
- Donabedian, A. (1980) *Explorations in Quality – Assessment and Monitoring, Volume I, The Definition of Quality and Approaches to its Assessment*. Health Administration Press: Ann Arbor, Michigan.
- Engel, U. (2001). *Hochschulranking. Zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre*. Frankfurt a. M.: Campus.
- ENQA 2009 = European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2009). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- European Communities (2009). *ECTS Users´ Guide*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. Online-Quelle: http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_en.pdf
- Fellenberg, F. & Hannover, B. (2006). Kaum begonnen, schon zerronnen? *Empirische Pädagogik*, 20 (4), S. 381-399.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim, München: Juventa.
- Giesen, H., Böhmeke, W., Effler, M., Hummer, A., Jansen, R., Kötter, B., Krämer, H.-J., Rabenstein, E., & Werner, R. R. (1981). *Vom Schüler zum Studenten. Bildungslebensläufe im Längsschnitt*. Monografien zur Pädagogischen Psychologie, 7. München: Reinhardt Verlag.
- Gold, A. (1988). *Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg – Vergleichende Analysen des Studienverlaufs*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Harvey, L & Green, D. (2000). Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft. S.17- 39.
- Helmke, A. (2007). *Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung*. Online-Quelle. http://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Heublein, U., Spangenberg, H. & Sommer, D. (2003). *Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002*. Hannover: HIS.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., & Besuch, G. (2009). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. Projektbericht. Hannover: HIS.

- Hopbach, A. (2005). Hochschulen im Wandel: Akteure, Interessen, Strategien. In: Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt. *Beiträge zur Hochschulpolitik 10/2005*, Bonn: HRK, S. 13-22.
- Hornbostel, S. (1999). Evaluation und Ranking. Führen sie zu mehr Transparenz und Vergleichbarkeit? *Beiträge zur Hochschulpolitik 4*, 81-96.
- Hornbostel, S. (2001). Der Studienführer des CHE – ein multidimensionales Ranking. In: Engel, U. *Hochschulranking. Zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre*. Frankfurt/New York: Campus.
- Hornbostel, S., & Daniel, H.-D. (1996). Studienbedingungen in der Soziologie. In: H. M. Artus & M. Herfurth (Hrsg.), *Soziologielehre in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Isserstedt, W., Middendorf, E., Kandulla, M., Borchert, L. & Leszczensky, M. (2009). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS-Hochschul-Informationssystem. Bonn, Berlin: BMBF.
- ISQ 2010 = Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (2010). *Bildung in Berlin und Brandenburg 2010 – Ein indikatorengestützter Bericht zur Bildung im Lebenslauf*. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin und Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg.
- Jurkowsitch, S. (2006). *A Student Satisfaction Model for Higher Education Providers*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Kromrey, H. (2001a) Studierendenbefragungen als Evaluation der Lehre? Anforderungen an Methodik und Design. In: Engel, U. (Hrsg.) *Hochschulranking. Zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre*. Frankfurt am Main: Campus. S.11-47.
- Kromrey, H. (2001b). Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriffe und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis, Jg. 24, Heft 2*, S.105-131.
- Kultusministerkonferenz (2003). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003*. Online-Quelle: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf
- Kultusministerkonferenz (2010a). *Änderung der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen am 04.02.2010*. Online-Quelle: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf
- Kultusministerkonferenz (2010b). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom 04.02.2010 – Auslegungshinweise* – Online-Quelle: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK2011_Auslegungshinweise_Strukturvorgaben.pdf

- Lewin, K. (1997). Studienabbruch – Bildungslebensläufe. Die Untersuchungsmethoden von HIS und ihre Ergebnisse. *Beiträge zur Hochschulforschung und Hochschulplanung* 4, S. 349–370.
- Lucas, R. E. & Baird, B. M. (2006). Global Self-Assessment. In: M. Eid & E. Diener (Hrsg.). *Handbook of psychological measurement: A multimethod Perspektive*. Washington DC: American Psychological Association. S. 29-42.
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching – Research findings, methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, S. 253 – 388.
- Meulemann, H. (1991). Zufriedenheit und Erfolg in der Bildungslaufbahn. Ein Längsschnitt vom Gymnasium bis zum Studienabschluss. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Bildungssoziologie*, 11, 215–238.
- Meyer, T., Diem, M., Droz, R., Galley, F. & Kiener, U. (1999). *Hochschule – Studium – Studienabbruch. Synthesebericht zum Forschungsprojekt „Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen als Spiegel von Funktionslogiken“*. Nationales Forschungsprogramm 33. Chur, Zürich: Rüegger.
- Müller-Böling, D. & Hornbostel, S. (2000). Fehlinterpretationen und Vorurteile – Vom Umgang mit Hochschulrankings und deren Nutzen. In: *Forschung & Lehre*, 2/2000, DHV (Hrsg.), S.81-83.
- Nickel, S. (2007) *Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und an Fachhochschulen. Konzepte – Instrumente – Umsetzung*. Arbeitspapier Nr. 94. Gütersloh: CHE.
- Nickel, S. (2011). Zwischen Kritik und Empirie – Wie wirksam ist der Bologna-Prozess? In: Nickel, S. (Hrsg.). *Der Bologna-Prozess aus der Sicht der Hochschulforschung*. BMBF, Arbeitspapier Nr. 148, S. 8–17.
- Schiefele, U., & Jacob-Ebbinghaus, L. (2006). Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 199–212.
- Schmidt, U. (2005). Hochschulentwicklung und Evaluation: Perspektiven, Beteiligung und Verantwortung Studierender. In: *Beiträge zur Hochschulpolitik*, 10/2005. *Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierenden als Mittelpunkt. Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und –entwicklung*. HRK: Bonn.
- Schmidt, U. (2007) Hochschulinterne Strukturen von Qualitätssicherungsprozessen am Beispiel der Universität Mainz. In: *Beiträge zur Hochschulpolitik*, 12/2007, *Qualitätsorientierte Hochschulsteuerung und externe Standards*. Bonn: HRK.
- Schmidt, U. (2008). Aufbau, Funktionsweisen, Effekte und Wirkungsgrenzen einer systematischen hochschuleigenen Qualitätssicherung. Systemqualität am Beispiel der Universität Mainz. *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*, E 9.5, S. 1-22. Stuttgart: Raabe-Verlag.
- Schmidt, U. (2011). Qualitätsmanagement zwischen normativen Ansprüchen und kontextgebundener Qualitätsentwicklung. In: Steinhardt, I. (Hrsg.). *Studierbarkeit nach Bologna. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung*, Band 17, S. 197–215.

-
- Schwarz, S. & Rehburg, M. (2004). *Bachelor und Master in Deutschland – Empirische Befunde zur Studienstruktureform*. Waxmann: Münster.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange Vol. 1, No. 1*, 64-85.
- Ströhlein, G. (1983). *Die Bedingungen des Studienabbruchs – Eine Längsschnittuntersuchung von Studenten ingenieurwissenschaftlicher Fakultäten*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Thiel, F., Blüthmann, I., Lepa, S. & Ficzko, M. (2006). *Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2006*. URL: <http://www.fu-berlin.de/universitaet/entwicklung/qualitaetsmanagement/bachelorbefragung/bachelorbefragung-2006.pdf?1304061233>
- Thiel, F., Blüthmann, I., Lepa, S. & Ficzko, M. (2007). *Ergebnisse der Befragung der exmatrikulierten Bachelorstudierenden an der Freien Universität Berlin – Sommersemester 2007*. URL: http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/downloads/Exmatrikuliertenbefragung_2007.pdf?1310986825
- Thiel, F., Veith, S., Blüthmann, I., Lepa, S. & Ficzko, M. (2008). *Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2008*. URL: <http://www.fu-berlin.de/universitaet/entwicklung/qualitaetsmanagement/bachelorbefragung/bachelorbefragung-2008.pdf?1304061426>
- Thiel, F., Blüthmann, I., Richter, M. & Csonka, N. (2010). *Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2010*. URL: <http://www.fu-berlin.de/universitaet/entwicklung/qualitaetsmanagement/bachelorbefragung/bachelorbefragung-2010.pdf?1303999269>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education. A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research* 45, 1, 89-125.
- Trapmann, S. (2007). *Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs*. Berlin: Logos Verlag.
- Umbach, P. D., & Porter, S. T. (2002). How do academic departments impact student satisfaction? Understanding the contextual effects of departments. *Research in Higher Education*, 43(2), 209–234.
- Veenhoven, R. (2010). Happiness. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Hrsg.), *The Corsini encyclopedia of psychology* (4th ed., Vol. 2, S. 749–750). Hoboken, NJ: Wiley.

- Weck, M. (1991). *Der Studienfachwechsel. Eine Längsschnittanalyse der Interaktionsstruktur von Bedingungen des Studienverlaufs*. Europäische Hochschulschriften, Reihe VI, Psychologie, Bd. 341. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Werner, G. (2008). Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch – eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierendensurveys. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28(2), 191–206.
- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B., & Grogard, J. B. (2002). Student satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), 183–195.
- Wissenschaftsrat (2008): *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre*. Online-Quelle: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf>
- Wottawa, H. & Thierau, H. (2003). *Lehrbuch Evaluation*, 3. Aufl., Bern: Hans Huber.

2

Studie 1: FELZ – ein Instrument zur Erfassung der studienbezogenen Arbeitsbelastung

Anmerkung: Dies ist die Version der Autorin von einem Artikel, der im Neuen Handbuch Hochschullehre veröffentlicht wurde (© Raabe Verlag). Dies ist nicht die Originalversion des Artikels und kann daher nicht zur Zitierung herangezogen werden.

Blüthmann, I., Ficzko, M. & Thiel, F. (2006). FELZ – ein Instrument zur Erfassung der studienbezogenen Arbeitsbelastung. In B. Berendt, J. Wild, & H.-P. Voss, (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. 2. Aufl., 24, | 2.6, S. 1-30. Stuttgart: Raabe Verlag.

Zusammenfassung

Im Rahmen des Bologna-Prozesses wurde an der Freien Universität Berlin ein Fragebogeninventar zur Erfassung der studienbezogenen Lernzeit (Workload) in den Bachelorstudiengängen (FELZ) entwickelt. Ziel ist es, die Passung zwischen tatsächlichem Workload und Creditierung zu überprüfen und auf vielfältigen Steuerungsebenen Daten zur Verfügung zu stellen, die es ermöglichen, spezifische Vergleiche anzustellen. Im folgenden Beitrag wird vor dem Hintergrund von Projekten zur Workload-Erfassung an anderen Hochschulen das an der Freien Universität Berlin entwickelte Inventar vorgestellt, und es werden Bedingungen für den erfolgreichen Einsatz des Instrumentes aufgezeigt.

2.1 Einleitung: Bologna-Prozess, ECTS, *Workload*

Der Bologna-Prozess ist eines der größten Reformprojekte im europäischen Hochschulwesen. Dies umso mehr, als der Bologna-Prozess nicht nur beschränkt ist auf die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union, sondern insgesamt 45 Staaten umfasst.¹³ Den politischen Rahmen hierfür setzte die Bologna-Erklärung von 1999, mit deren Unterzeichnung sich 29 europäische Bildungsminister zur Schaffung eines einheitlichen Europäischen Hochschulraumes bis zum Jahre 2010 verpflichtet haben.¹⁴

Die Etablierung eines einheitlichen Europäischen Hochschulraums ist insbesondere mit der Zielsetzung verbunden, die Mobilität zu fördern, d.h. den umfassenden und vor allem unkomplizierten Wechsel von Studierenden (aber auch Studienleistungen) zwischen den Hochschulen in Europa zu ermöglichen. Dafür ist es notwendig, die einzelnen nationalen Hochschulsysteme durch einheitliche Strukturvorgaben einander anzupassen bei gleichzeitiger Wahrung nationaler Besonderheiten. Um diese Zielsetzung des Bologna-Prozesses zu erreichen, verpflichteten sich die teilnehmenden Staaten unter anderem zur Einführung eines zweistufigen Studiensystems sowie zur Etablierung eines Leistungspunktesystems.

Kreditpunktesysteme existieren im europäischen Bildungsraum bereits seit Ende der 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts. Das European Credit Transfer System (ECTS) hat sich im Verlauf der 1990er Jahre als bevorzugtes System herausgebildet. ECTS startete 1989 im Rahmen des Erasmus-Austauschs als reines Transfersystem zur automatischen Anerkennung von erbrachten Studienleistungen an anderen Bildungseinrichtungen in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union.¹⁵ Nach einer von der Europäischen Kommission im Jahre 2000 in Auftrag gegebenen Machbarkeitsstudie wurde ECTS schrittweise von einem reinen Transfersystem hin zu einem Akkumulationssystem weiterentwickelt. Schließlich wurde ECTS im Berliner Communiqué vom September 2003 als das im Bologna-Prozess einzuführende System genannt. Eine entsprechende gesetzliche Normierung des Bolognaprozesses für deutsche Hochschulen findet sich im Hochschulrahmengesetz sowie im Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 05.03.1999: Ein Leistungspunktesystem wird als eine Voraussetzung für die Genehmigung von Bachelor- und Masterstudiengängen angesehen.

Leistungspunkte sind zunächst als Organisationsprinzip zu verstehen. Sie sind ein „formaler Mechanismus zur Gliederung, Berechnung und Bescheinigung des Studienaufwands“ (Stifterverband 2000). Leistungspunkte ermöglichen die Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit von Studienleistungen.

Leistungspunkte sind aber mehr als nur ein Verrechnungsmechanismus: Leistungspunkte lösen Semesterwochenstunden (SWS) als zentrales Element der Studienorganisation ab, da sich an den

¹³ Hochschulen der folgenden Staaten beteiligen sich am Bologna-Prozess: Albanien, Andorra, Armenien, Azerbaijan, Belgien, Bosnien und Herzegowina, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Georgien, Griechenland, Irland, Island, Italien, Kroatien, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta, Mazedonien, Moldau/Moldawien, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Russland, Schweden, Schweiz, Serbien und Montenegro, Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien, Türkei, Ukraine, Ungarn, Vatikan, Vereinigtes Königreich, Zypern.

¹⁴ Vgl. zu den Zielen und zu den wesentlichen Handlungsfeldern Kohler 2005.

¹⁵ Vgl. zu den Begriffen Transfersystem und Akkumulationssystem in Zusammenhang mit ECTS Gehmlich 2006, 1.

SWS nicht ablesen lässt, in welchem zeitlichen Umfang für eine Lehrveranstaltung gearbeitet werden muss und damit die Vergleichbarkeit und Transparenz von erbrachten Studienleistungen nicht gegeben ist. Die Ablösung von Semesterwochenstunden durch ein Leistungspunktesystem im Rahmen der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge stellt einen Paradigmenwechsel vom Lehraufwand (SWS) der Lehrenden hin zum Lernaufwand (*Workload*) eines durchschnittlichen Studierenden dar. Durch die Verwendung eines Leistungspunktesystems werden alle im Rahmen eines Studiums erbrachte Studien- und Prüfungsleistungen transparent dargelegt. Dies ermöglicht die Vergleichbarkeit erbrachter Studienleistungen zwischen Lehrveranstaltungen als kleinste Studieneinheit bis hin zu ganzen Studiengängen. Leistungspunkte ermöglichen darüber hinaus eine standardisierte Studienplanung. Innerhalb der am Bologna-Prozess beteiligten europäischen Staaten stellen Leistungspunkte eine universelle Bildungswährung dar.

Der *Workload* gibt den durchschnittlichen individuellen Arbeitsaufwand eines Studierenden an, der für eine ordnungsgemäße Bearbeitung der im Modul definierten Anforderungen zu erbringen ist und ist somit die quantitative zeitliche Bemessung der Arbeitsleistungen, gerechnet über ein gesamtes Studienjahr. Die studentische Gesamtarbeitsbelastung umfasst:

- die Teilnahme an Lehrveranstaltungen (Präsenzzeit)
- eigenständige Vor- und Nachbereitungszeit
- das Selbststudium
- „gelenkte“ Vor- und Nachbereitungszeit (Tutorien etc.)
- Zeit für die Erstellung von Haus- oder Abschlussarbeiten
- Vorbereitungszeit für die Prüfungen und die Prüfungszeit
- vorgeschriebene Praktika in der vorlesungsfreien Zeit.

Der Arbeitsbelastung eines Studierenden sind Grenzen gesetzt. Die KMK hat die studentische Arbeitsbelastung auf ein Höchstmaß von 1800 Stunden im Jahr festgesetzt. Für ein Semester können somit 900 Stunden verrechnet werden. Nimmt man gemäß den Empfehlungen der BLK (BLK 2002)¹⁶ für die Erreichung eines Leistungspunktes einen durchschnittlichen studentischen Arbeitsaufwand von 30 Stunden an, so entspricht das dem Arbeitsaufwand eines Vollzeitstudierenden von 40 Stunden/Woche, gerechnet auf 45 Arbeitswochen im Jahr und 7 Wochen Urlaub. Entsprechend der ECTS werden für einen dreijährigen Bachelorstudiengang 180 Leistungspunkte und für einen zweijährigen Masterstudiengang 120 Leistungspunkte verrechnet. Die Verrechnung des studentischen Arbeitsaufwandes wird für die Konzeptionierung der neuen Studiengänge bestimmend. Nicht der Dozent bestimmt die Arbeitszeit autonom durch seine Ansprüche für seine Lehrveranstaltung, sondern sie ist durch die Festlegung der Jahresarbeitszeit und der daraus resultierenden Creditierung der einzelnen Module determiniert.

Die Creditierung, also das Versehen von Modulen mit Leistungspunkten, erfordert einen erheblichen Koordinierungs- und Abstimmungsbedarf unter den Hochschulakteuren.

In diesem Zusammenhang lassen sich drei typische Steuerungsprobleme identifizieren:

¹⁶ Die BLK ging von einer Spannweite des *Workload* zwischen 23 und 30 Stunden aus. Mittlerweile haben sich 30 Stunden durchgesetzt.

1.: Passungsprobleme (Creditierung vor dem Hintergrund fehlender empirischer Werte)

In Ermangelung einer soliden empirischen Datenbasis den studentischen Arbeitsaufwand betreffend, kann eine Ermittlung der gesamten studentischen Arbeitszeitbelastung verschiedenen Methoden der Zuweisung folgen (Gehmlich 2005, 2). Beispielsweise schlug die BLK vor, hilfsweise die Semesterwochenstunden als Grundlage für die Zuweisung von *credits* zu verwenden (BLK 2002). Es wurde ein Umrechnungsfaktor von 1,5 empfohlen. Dieser pragmatische Modus der Creditierung bedarf aber in der Implementationsphase einer dringenden Überprüfung, ist doch, wie oben beschrieben, mit der Modularisierung der Zurechnungsmechanismus nach Semesterwochenstunden gerade abgeschafft worden.

An der Hochschule Zittau/Görlitz kam man diesbezüglich zu dem Ergebnis, dass zwischen der Anzahl der Semesterwochenstunden und dem tatsächlichen *Workload* einer Lehrveranstaltung kein signifikanter Zusammenhang feststellbar sei, sondern der *Workload* vielmehr von der Lernform und der Form der Prüfung abhängt.¹⁷ Auch an der TU Clausthal kommt man zu dem Ergebnis, dass eine Vergabe von Leistungspunkten in Abhängigkeit von SWS in keinem Fall gerechtfertigt ist.¹⁸

Die Konzeptionierung von Modulen und die Zuweisung von Leistungspunkten zu den Modulen ist ein sehr viel komplexerer Vorgang als die Bewertung von Veranstaltungen mit Semesterwochenstunden. Zwar hängt definitionsgemäß die Zuweisung der Leistungspunkte einzig vom zeitlichen Arbeitsaufwand der Studierenden ab, aber der Zeitaufwand, der über die bloße Anwesenheit hinaus für eine ordnungsgemäße Bearbeitung der im Modul definierten Anforderungen zu erbringen ist, ist zunächst eine Schätzgröße. Eine empirische Erfassung des tatsächlichen zeitlichen Aufwands ist für eine solide Creditierung unerlässlich. So verweisen sowohl die BLK als auch Gehmlich (Gehmlich 2005, 2) darauf, dass nur eine detaillierte Evaluation von bereits laufenden Studienprogrammen genauere Daten zur Passungsproblematik liefern könnte.

2.: Problem der Gestaltung des Zeitbudgets in den Bachelor- und Masterstudiengängen (Verteilung des *Workload* auf Vorlesungszeit und vorlesungsfreie Zeit)

Die Vorgaben der KMK zum studentischen Arbeitsaufwand in Form von 60 Leistungspunkten, die in einem Studienjahr erworben werden sollen, beruhen auf der Annahme, dass auch die vorlesungsfreie Zeit als Lernzeit genutzt werden kann. Mit anderen Worten sollte daher der *Workload* zwischen der Vorlesungszeit und der vorlesungsfreien Zeit annähernd gleich verteilt sein.

Mit dem System der studienbegleitenden Prüfungen rückt die Phase der Prüfungsvorbereitung allerdings zeitlich näher an die Lehrveranstaltungen in der Vorlesungszeit. Zudem werden insbesondere in Massenfächern schriftliche Klausuren als bevorzugte Art der Prüfungsleistung durchgeführt, um den Korrekturaufwand möglichst gering zu halten. Dies kann zu einer Ballung des studentischen Arbeitsaufwands in der Vorlesungszeit führen.

Die Frage der Gestaltung des Zeitbudgets ist nicht allein aus studienorganisatorischer Sicht von Bedeutung. Da die Creditierung eine Einbeziehung der Selbstlernphasen in die Planung der Module

¹⁷ http://cps-verbund.fhtw-berlin.de/dokumente/berichte/abschlussbericht_HS_ZiGr.pdf (S. 20).

¹⁸ http://www4.tu-ilmenau.de/lps/clausthal/ZwBerichtM5_Clausthal.pdf (S.21)

fordert, müssen Lernziele und Anforderungen auf die gesamte Lernzeit ausgelegt werden. Unter didaktischen Aspekten stellt die intelligente Kombination von Instruktionsphasen und selbstgesteuertem Lernen eine besondere Herausforderung dar, die sich insbesondere im Hinblick auf die Nutzung der vorlesungsfreien Zeit als effektive Lernzeit stellt. Dabei geht es nicht einfach nur um das Anfertigen von Hausarbeiten oder die Vorbereitung auf Prüfungen, sondern etwa – aus lernpsychologischer Sicht besonders wichtig – um die Nutzung der vorlesungsfreien Zeit im Sinne von Übungs- und Anwendungsphasen.

3.: Abstimmungsprobleme

Eine grundsätzliche Forderung, die mit der Einführung der neuen Studiengänge verbunden wird, ist die Vergleichbarkeit des *Workload* – sowohl auf der Ebene der Studiengänge, auf der Modulebene als auch auf der Ebene der einzelnen Lehrveranstaltungen. Dies erfordert eine Abstimmung in mehrerer Hinsicht:

- Für Module mit zwei- oder mehrzügigen Lehrveranstaltungen wird die gleiche Anzahl an Leistungspunkten vergeben. Der *Workload* müsste daher in den einzelnen Lehrveranstaltungen gleich sein. Hier sind zwei Aspekte zu beachten: Zum einen müssen die Anforderungen in den Modulen möglichst eindeutig und klar definiert sein; zum anderen ist es erforderlich, dass sich die Lehrenden kontinuierlich abstimmen. Dabei ist grundsätzlich von einer gewissen Varianz auszugehen, weil die effektive Lernzeit der Studierenden natürlich auch vom Instruktionsstil abhängt.
- Die Frage der Abstimmung betrifft aber auch ganze Studienanteile, – beispielsweise der Bereich der Allgemeinen Berufsvorbereitung (ABV) oder die Lehramtsbezogene Berufswissenschaft (LBW) – die mit der gleichen Anzahl von Leistungspunkten versehen wurden.¹⁹

Bezogen auf die drei beschriebenen Probleme: Passung, Gestaltung des Zeitbudgets und Abstimmung liefert eine empirische Erfassung des *Workload* wichtige steuerungsrelevante Daten (und Informationen) für die Planung zur Einrichtung als auch für die Nachjustierung der Bachelor- und Masterstudiengänge.²⁰

Zu diesem Zweck wurde an der Freien Universität Berlin das Instrument FELZ – Fragebogeninventar zur Erfassung der studienbezogenen Lernzeit entwickelt.

¹⁹ Studierende können sich an der Freien Universität Berlin in Bachelorstudiengängen mit mindestens 110 Leistungspunkten im Kernfach (und bis zu 40 Leistungspunkten in affinen Bereichen) oder in Kombinations-Bachelorstudiengängen mit 90 Leistungspunkten im Kernfach und 60 (bzw. 2 x 30) Leistungspunkten in den Modulangeboten einschreiben. Darüber hinaus absolvieren die Studierenden 30 Leistungspunkte im Bereich Allgemeine Berufsvorbereitung (ABV) oder 30 Leistungspunkte im Bereich Lehramtsbezogene Berufswissenschaft (LBW).

²⁰ Darüber hinaus ist die Überprüfung des *Workloads* ein Kriterium in Akkreditierungs- und Reakkreditierungsverfahren. So hat im Jahr 2004 der BLK-Verbund 1 in einer gemeinsamen Erklärung mit allen Akkreditierungsagenturen erneut die Notwendigkeit einer empirischen Ermittlung des *Workload* unterstrichen.

2.2 Konstruktion und Validierung eines Instrumentes zur Erfassung des *Workload*

Bevor im Folgenden der Aufbau des an der Freien Universität Berlin entwickelten Instruments FELZ erläutert wird, werden zunächst unterschiedliche Instrumente und Verfahren der Lernzeiterfassung sowie Projekte, die an anderen Hochschulen und Fachhochschulen zur *Workload*-Erfassung durchgeführt wurden, dargestellt.

2.2.1 *Workload*-Erfassung an anderen Hochschulen

2.2.1.1 Retrospektive Befragung

Eine einfache Möglichkeit zur Überprüfung des *Workload* besteht darin, diese Erhebung mit der am Ende der Vorlesungszeit stattfindenden Lehrevaluation zu verknüpfen. Die Studierenden schätzen den *Workload* retrospektiv bezogen auf eine Lehrveranstaltung. So wurden beispielsweise an der Fachhochschule für Technik und Wirtschaft (FHTW) in Berlin im Wintersemester 2003/2004 im Kontext der Beurteilung der Lehre Daten zum *Workload* erhoben. Folgende Frage wurde allen Studierenden zum Ende der Vorlesungszeit gestellt: „Wie viele Stunden pro Woche verwenden Sie bisher in der Regel für die Vor- und Nachbereitung dieser Lehrveranstaltung?“²¹ Die Ermittlung des *Workload* im Rahmen der Lehrevaluation hat den Vorteil, dass sie mit einem relativ geringen Aufwand flächendeckend erfolgen kann. Da die gesamte Arbeitsbelastung einschließlich der für die Prüfungsvorbereitung und die Prüfung aufgewendeten Zeit erhoben werden soll, können einmalige Befragungen erst nach den Prüfungen durchgeführt werden.

Weil die Studierenden in der Zeit der Prüfungen und Klausuren im Vergleich zum Semesterbeginn jedoch ein Vielfaches an Arbeitszeit aufwenden, können leicht Schätzfehler auftreten. Studien (u.a. Jahnke 1971, S. 70), die sich der systematischen Untersuchung der Arbeitszeiteinteilung Studierender zuwenden, kommen zu dem Schluss, dass die Ergebnisse punktueller Befragungen, bei denen längere Zeitabschnitte von den Befragten in ihrem Zeitaufwand eingeschätzt werden sollen, nicht zufriedenstellend sind. Als Alternative schlägt Jahnke Zeitprotokolle vor, die über einen längeren Zeitraum geführt werden sollten.

Dieses Problem wurde auch im Rahmen der *Workload*-Erhebung an der FHTW Berlin benannt und die Ergebnisse aus diesem Grund nur als Tendaussagen behandelt. Ergebnis einer doppelten Befragung von Studierenden an der Hochschule Zittau/Görlitz²² - einmal kontinuierlich mit Hilfe von Studientagebüchern und einmal retrospektiv mit Hilfe von Fragebögen – war jeweils in zwei Studiengängen eine Über- und in zwei Studiengängen eine Unterschätzung des *Workload* durch die retrospektive Befragung. Die These einer generellen Überschätzung des eigenen *Workload* durch die Anwendung retrospektiver Verfahren wurde hier nicht bestätigt.

Ein weiteres Problem, das sich aufgrund der Verknüpfung der *Workload*- Erhebung mit der Lehrevaluation ergibt, ist die aufgrund des Datenschutzes fehlende Möglichkeit, die anonymen

²¹ Das Projekt wurde 2003 in Weimar auf der Tagung „Gestaltungsgrundlagen für Leistungspunktesysteme“ präsentiert; die Vortragsfolien finden sich auf folgender Homepage: <http://www4.tu-ilmeneau.de/lps/aktuelles/workshopweimar/programm.html>.

²² http://cps-verbund.fhtw-berlin.de/dokumente/berichte/abschlussbericht_HS_ZiGr.pdf (S. 21).

Antworten bezogen auf die einzelnen Lehrveranstaltungen anschließend zu einem individuellen Gesamt-*Workload* eines Studierenden im Semester zusammenzuführen.

Vorteil dieser Methode der *Workload*-Erhebung ist allerdings ein hoher Rücklauf. So wurde beispielsweise an der Fachhochschule Harz im Wintersemester 2001/2002 der *Workload* stichprobenartig mit Hilfe eines Fragebogens erhoben.²³ Die Studierenden sollten ihren Arbeitsaufwand für bestimmte Lehrveranstaltungen rückschauend einschätzen. Da die Fragebogenerhebung innerhalb einer Lehrveranstaltung durchgeführt wurde, betrug der Rücklauf 100 Prozent. Allerdings blieb hier der Zeitaufwand für die Prüfungsvorbereitung unberücksichtigt, da die Erhebung während der Vorlesungszeit durchgeführt wurde.

Auch die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks²⁴ enthält Fragen zum *Workload* der Studierenden.²⁵ Die Studierenden wurden im Rahmen dieser umfassenden Befragung gebeten, ihren durchschnittlichen Zeitaufwand für den Besuch von Lehrveranstaltungen, für das Selbststudium und für eine eventuelle Erwerbstätigkeit neben dem Studium in einer typischen Semesterwoche retrospektiv anzugeben. Ein Nachteil dieses Verfahrens ist, dass die Studierenden häufig betont haben, dass es für sie keine typische Semesterwoche gibt, weil die zeitliche Belastung durch das Studium starken Schwankungen unterliegt oder sie sich gerade in einer besonderen Studienphase befinden (Prüfungen, Haus-/Abschlussarbeit, Praktikum).

2.2.1.2 Studientagebücher

Kontinuierliche Befragungen zum Arbeitsaufwand im Rahmen von Studientagebüchern (Webler 2002) erzeugen sehr valide Daten, da der aufgezeichnete studienbezogene Arbeitsaufwand in seinem Umfang anhand weiterer tagesbezogener Aktivitäten kontrolliert werden kann und so ein „overreporting“ verhindert wird. Studientagebücher ermöglichen über die kontinuierliche *Workload*-Erfassung ein Abbilden der Schwankungen, denen der *Workload* im Semesterverlauf unterliegt. Die Methode liefert sehr genaue Ergebnisse, erfordert aber auch eine sehr hohe Disziplin der Teilnehmer aufgrund des hohen täglichen Bearbeitungsaufwands. Hinzu kommt der erhebliche Aufwand der Datenauswertung. Die Sicherstellung eines ausreichenden Rücklaufs stellt bei diesem Verfahren die größte Schwierigkeit dar.

Erfahrungen mit Studientagebüchern sind in erster Linie im Rahmen des BLK-Verbund-Projektes 1 an kleineren Fachhochschulen und Hochschulen gemacht worden. An der Fachhochschule Harz wurde im Sommersemester 2003 in mehreren Studiengängen der *Workload* kontinuierlich per Studientagebuch erhoben.²⁶ Hierbei wurde den Studierenden eine zeitliche Einteilung des Tages sowie Schlüssel und Codes für die Tätigkeiten und Lehrveranstaltungen vorgegeben, da davon ausgegangen wurde, dass die gezielte Abfrage, was zu einer bestimmten Tageszeit getan wurde, das

²³ http://www.hs-harz.de/projekt_leistung/arbeitsdokumente/Bericht_Workload_WS_01.pdf.

²⁴ http://www.studentenwerke.de/se/2004/Hauptbericht_soz_17.pdf.

²⁵ Da die Daten 2003 erhoben wurden, beträgt der Anteil der Bachelorstudierenden nur 5%. Die im Folgenden aus dieser Befragung dargestellten Ergebnisse beziehen sich also nur in sehr geringen Umfang auf Studierende in Bachelorstudiengängen.

²⁶ http://www.hs-harz.de/projekt_leistung/arbeitsdokumente/Bericht_Workload_SS03_.pdf.

Erinnerungsvermögen eher unterstützt als die Zuordnung einer Stundenanzahl zu einer Lehrveranstaltung.

An der Alice-Salomon-Fachhochschule (ASFH) in Berlin werden seit dem Sommersemester 2004 Studententagebücher zur *Workload*-Erfassung in einem Studiengang eingesetzt.²⁷ Der Einsatz ist dort kontinuierlich für die gesamte Zeit einer Studienkohorte (1.-7. Semester) geplant. Die Fokussierung auf einen Studiengang ermöglicht einerseits einen hohen Differenzierungsgrad und andererseits auch einen hohen Betreuungsaufwand. Die Studierenden werden aktiv in die Auswertung miteinbezogen. Die Datenerhebung erfolgt EDV-gestützt über das Intranet der ASFH. Neben dem zeitlichen Aufwand für das Studium wird der Umfang von Erwerbstätigkeit, Familienarbeit und ehrenamtlicher Tätigkeit miterfasst. Die Ergebnisse zum *Workload* werden in der Auswertung mit umfangreichen soziodemografischen Daten und den Ergebnissen einer zu Studienbeginn durchgeführten Befragung bezüglich Eingangsvoraussetzungen und Motivation zusammengeführt.

2.2.1.3 Standardisierte Fragebögen

Im Rahmen des BLK-Projektes 6 wurde unter Federführung der Fachhochschule Aachen an der Fachhochschule Ingolstadt ein internetbasiertes Befragungssystem entwickelt: *IWIS – International Workload Information System*.²⁸ Der *Workload* wird kontinuierlich in ein-, zwei oder vierwöchigen Abfrageintervallen erfasst – einschließlich der vorlesungsfreien Zeit. Neben den verschiedenen turnusmäßigen Eingabemöglichkeiten wurde in IWIS auch die Möglichkeit zur einmaligen Befragung vorgesehen. Dieses System kam an den Hochschulen des Verbundprojektes zum Einsatz. Neben den tatsächlichen Arbeitsstunden wurden auch die Vorbildung und zusätzlich erworbene Kompetenzen sowie nicht-studiumsbezogene Zeiten erhoben.

Die in ihren Vor- und Nachteilen dargestellten Verfahren zur *Workload*-Erfassung verdeutlichen das grundsätzliche Problem: Es besteht ein komplementäres Verhältnis zwischen Datenreliabilität und Rücklauf. Die detaillierteren Instrumente sind sehr reliabel, erfordern aber einen hohen Bearbeitungsaufwand, der sich in der Regel in einem niedrigen Rücklauf äußert, während die retrospektive Erhebungsform weniger reliable Ergebnisse liefert, dafür aber einen guten Rücklauf ermöglicht. Ein großes Problem bei der Befragung mit IWIS stellte aufgrund des hohen zeitlichen Bearbeitungsaufwands für die Studierenden der Rücklauf dar, so dass an den Hochschulen im Verbundprojekt 6, beispielsweise an der TU Illmenau die kontinuierliche Befragung mit IWIS nach zwei Semestern wieder aufgegeben wurde zugunsten einer einmaligen *Workload*-Erfassung im Rahmen der Lehrevaluation.²⁹ Auch an der FH Ingolstadt erbrachte nur die einmalige Befragung einen auswertbaren *Workload*-Datensatz.

²⁷ http://www.asfh-berlin.de/uploads/media/Sachbericht_EBKBeirat11_05.pdf (S. 24ff.).

²⁸ <http://www4.tu-ilmenau.de/lps/>.

²⁹ http://www4.tu-ilmenau.de/lps/ilmenau/Abschlussbericht_Illmenau.pdf (S. 5)

2.2.2 **Workload-Erfassung an der Freien Universität Berlin – das FELZ-Inventar**

Als an der Freien Universität Berlin zum Wintersemester 2004/2005 das Studiensystem auf Bachelor- und Masterstudiengänge umgestellt wurde, fehlten empirische Daten zum tatsächlichen *Workload* der Studierenden. Das Präsidium erteilte daher der Projektgruppe³⁰ den Auftrag, ein geeignetes Instrumentarium zu entwickeln, um eine Überprüfung der Übereinstimmung des festgelegten *Workload* mit dem tatsächlichen *Workload* der Studierenden zu ermöglichen. Vor dem Hintergrund der dargestellten Vor- und Nachteile der verschiedenen Verfahren zur Lernzeiterfassung wurde an der Freien Universität Berlin ein Instrument mit einem hohen Differenzierungsgrad zum semesterbegleitenden Einsatz entwickelt: das *Fragebogeninventar zur Erfassung der studienbezogenen Lernzeit – FELZ*. Das Instrument ermöglicht eine kontinuierliche Dokumentation, die wichtig ist, um den gesamten Arbeitsaufwand zur Erreichung eines erfolgreichen Abschlusses einzelner Module bestimmen zu können. Der Differenzierungsgrad der *Workload*-Erhebung in Studientagebüchern wird mit diesem Instrument allerdings nicht erreicht. Die Entscheidung für ein weniger differenziertes Verfahren erfolgte nicht allein aus erhebungsökonomischen Gründen, sondern ist auch sachlich begründet: Für die Beantwortung der folgenden Fragen ist kein Tagesprotokoll erforderlich.

Mit Hilfe des Instruments sollten die folgenden Fragen beantwortet

werden:

- Wie hoch sind der durchschnittliche *Workload* und die Streuung in den verschiedenen Bachelorstudiengängen?
- Wie verteilt sich der *Workload* auf das Kernfach, die Modulangebote 60-LP-Modulangebot bzw. zweimal 30-LP-Modulangebote), die affinen Bereiche sowie die Studienbereiche Allgemeine Berufsvorbereitung (ABV) bzw. Lehramtsbezogene Berufswissenschaft (LBW)?
- Wie verteilt sich der *Workload* über den Semesterverlauf?
- Wie ist die Übereinstimmung der Creditierung mit dem tatsächlichen *Workload* in einzelnen Modulen?
- Wie ist die Übereinstimmung zwischen parallelen Veranstaltungen desselben Moduls?
- Auswertung nach Studierendengruppen (personenbezogener Fragebogen): Ist ein Zusammenhang zwischen individuellen Kontextfaktoren (Kinder, Erwerbstätigkeit) und dem *Workload* erkennbar?

Das Instrument FELZ ist nicht fachbezogen. Die einzelnen Fragebögen sind offen konzipiert, so dass sie fächerübergreifend zur Erhebung der zeitlichen Belastung durch das Studium eingesetzt werden können. Bei Bedarf kann das Instrument um spezifische Ergänzungen erweitert werden.

Das Instrument FELZ setzt sich aus folgenden drei Fragebögen zusammen (siehe Anhang):

³⁰ Die Projektgruppe besteht aus Mitarbeitern des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsgruppe Schul- und Unterrichtsqualität (Leitung: PD Dr. Felicitas Thiel) sowie aus Mitarbeitern des Teams Studienstrukturentwicklung in der Zentralen Universitätsverwaltung, (Abt. II – Lehre, Forschung und Weiterentwicklung). Zwei studentische Hilfskräfte zur Unterstützung des Projektteams werden aus zentralen Mitteln finanziert.

2.2.2.1 Fragebogen für die Vorlesungszeit (Wochenbogen)

In dem Wochenbogen sollen die Studierenden in jeder Woche der Vorlesungszeit täglich den genauen Zeitaufwand aller studienbezogenen Tätigkeiten vermerken.

Um eine reliable Erfassung der „Studienzeit“ zu gewährleisten, wurde für die Registrierung eine Einteilung in die Kategorien *Vorbereitung*, *Anwesenheit* und *Nachbereitung* – jeweils bezogen auf eine Lehrveranstaltung³¹ - gewählt. Dieses Format ist an den tatsächlichen zeitlichen Ablauf angelehnt (Wie lange habe ich mich auf die Lehrveranstaltung vorbereitet? Wie lange war ich anwesend? Wie lange habe ich anschließend die Veranstaltung nachbereitet?) und soll der Unterstützung des Erinnerungsvermögens dienen.

Selbstverständlich wird in der Praxis oftmals die Nachbereitung des einen Lehrveranstaltungstermins nicht exakt von der Vorbereitung des nächsten zu trennen sein. Dies ist auch nicht das Anliegen dieser Untersuchung. Es wird in der Auswertung nur die Summe der in eine Lehrveranstaltung pro Woche investierten Zeit berücksichtigt. Die wochentaggenaue Registrierung dient lediglich der Erfassungsgenauigkeit. Zudem wurden die Studierenden in einer einführenden Projektvorstellung darauf aufmerksam gemacht, welche Bedeutung die zeitnahe Registrierung der eigenen Arbeitszeit für die Güte der Daten hat.

Zusätzlich zu den Zeitangaben werden die Studierenden in dem Wochenbogen um die subjektive Einschätzung gebeten, ob sie ihre Vorbereitung auf die besuchten Lehrveranstaltungen im Nachhinein als zeitlich ausreichend bewerten. Und sie werden nach Faktoren befragt, die u. U. ihre Vorbereitung auf bestimmte Lehrveranstaltungen beeinträchtigt haben. Dies können beispielsweise nicht rechtzeitig zur Verfügung gestelltes Vorbereitungs material sein, zu komplexe Inhalte oder auch zeitliche Überschneidungen mit notwendigen Vorbereitungen für andere Lehrveranstaltungen. Diese Angaben werden den betreffenden Dozenten rückgemeldet.

2.2.2.2 Fragebogen für die vorlesungsfreie Zeit

Dieser Fragebogen dient der wöchentlichen Erfassung der studienbezogenen Aktivitäten – wiederum bezogen auf eine Lehrveranstaltung – während der vorlesungsfreien Zeit. Dafür werden die Kategorien *Prüfungsvorbereitung*, *Erstellung von Hausarbeiten*, *Lektüre*, *Praktika* u.a. zur Auswahl gestellt.³²

Da davon ausgegangen wurde, dass die zeitliche Belastung durch studienrelevante Tätigkeiten – trotz der Umstellung auf das gestufte System – in der vorlesungsfreien Zeit geringer ausfällt als in der Vorlesungszeit, wurde aus Gründen der Erhebungsökonomie von einer täglichen Erfassung des *Workload* in der vorlesungsfreien Zeit abgesehen zugunsten einer wöchentlichen Erfassung.

³¹ Da mit der Erhebung im zweiten Studiensemester begonnen wurde, fehlten für eine modulbezogene Auswertung die Angaben aus dem ersten Semester. Die Auswertung musste daher auf der Ebene von Lehrveranstaltungen erfolgen.

³² Da bei der Konstruktion des Fragebogens nicht für jeden Studiengang sämtliche mögliche studienrelevante Tätigkeiten während der vorlesungsfreien Zeit absehbar waren, wurden einige offene, näher zu definierende Zeilen eingefügt.

Zusätzlich erfasst dieser Fragebogen wochenbezogen die Erwerbstätigkeit der Studierenden während der vorlesungsfreien Zeit.

Diese zwei unterschiedlichen Fragebogenformate – der Fragebogen für die *Workload*-Erfassung in der Vorlesungszeit sowie der Fragebogen zur Erfassung des *Workload* in der vorlesungsfreien Zeit – haben sich in der Praxis bewährt. Der geringe tatsächlich von den Studierenden in der vorlesungsfreien Zeit erbrachte *Workload* - einige Studierende sind in der vorlesungsfreien Zeit sogar keinen studienrelevanten Tätigkeiten nachgegangen - rechtfertigt aus unserer Sicht die weniger differenzierte wöchentliche *Workload*-Erfassung während der vorlesungsfreien Zeit.

2.2.2.3 Personenbezogener Fragebogen

Mit dem personenbezogenen Fragebogen werden zur Ergänzung der quantitativen Angaben zum *Workload* soziodemografische Kontextmerkmale erhoben, von denen angenommen wurde, dass sie mit der Höhe des *Workload* in Verbindung stehen könnten so wie der mittlere wöchentliche Umfang der Erwerbstätigkeit der Studierenden während der Vorlesungszeit.

Darüber hinaus enthält der personenbezogene Fragebogen offene Fragen nach Faktoren, die das Studium deutlich beeinträchtigt oder erleichtert haben, nach Phasen besonderer Beanspruchung (z.B. Prüfungszeiten, Praktika) sowie nach Anregungen und Kommentaren zur Studie FELZ. Die Antworten auf diese offenen Fragen waren sehr ergiebig und hilfreich für die Interpretation der überwiegend quantitativen Daten aus den anderen beiden Fragebögen.

2.2.3 Durchführung und Auswertung der *Workload*-Erfassung an der Freien Universität Berlin

Im Sommersemester 2005 wurde an der Freien Universität Berlin in einem Pretest der *Workload* mit dem Instrument FELZ in zwei Studiengängen erhoben. Im Wintersemester 2005/2006 wurde die *Workload*-Erfassung auf insgesamt 13 Studiengänge ausgeweitet. Alle Studienanfänger erhielten jeweils zu Semesterbeginn Informationen und einen kompletten Satz Fragebögen zugesandt. Ergebnisse liegen bislang aus dem Pretest vor.³³

Der Rücklauf ist für die Validität der Daten von entscheidender Bedeutung. Die individuelle Lernzeit hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. Die wichtigsten Einflussvariablen, die den individuellen Zeitaufwand moderieren, sind neben der Qualität der Instruktion die kognitiven Eingangsvoraussetzungen, motivationale und volitionale Aspekte, Vorbildung und vor allem soziale Kontextvariablen. Da diese Variablen auf Studierendenseite aber aus erhebungstechnischen Gründen zu einem großen Teil nicht erfasst werden konnten, wurde eine Vollerhebung angestrebt.

Aufgrund der vergleichsweise hohen zeitlichen Beanspruchung der Befragten durch das Verfahren zur Lernzeiterfassung bei fehlendem direktem Nutzen stellt die Stichprobenpflege eine besondere Herausforderung dar.

³³ Auf eine Darstellung der Ergebnisse aus dem Pretest wird an dieser Stelle verzichtet. Vgl. hierzu: Blüthmann/Ficzko/Thiel 2006.

Das Problem des Rücklaufs wird an allen Hochschulen, die eine *Workload*-Erhebung durchgeführt haben, insbesondere dort, wo aufwändigere Verfahren, wie semesterbegleitende Befragungen und Studientagebücher, eingesetzt wurden, benannt. In vielen Fällen war der Rücklauf sogar so niedrig, dass die erhobenen Daten keiner statistischen Auswertung unterzogen wurden. Der geringe Rücklauf wird sowohl auf die erhebliche zeitliche Belastung durch das kontinuierliche Ausfüllen der Fragebögen als auch auf eine mögliche Sättigung der Studierenden durch die vielfältigen hochschulinternen Umfragen zurückgeführt.

Es wurden an anderen Hochschulen unterschiedliche Strategien zur Motivierung der Studierenden eingesetzt: Neben monetären Anreizsystemen erfolgte beispielsweise an der ASFH eine Beteiligung der Studierenden am Auswertungsprozess im Rahmen eines Seminars. An der Bauhaus-Universität Weimar³⁴ (BLK-Verbundprojekt 6) beispielsweise wurde eine Absicherung der Mindestteilnehmerzahl pro Studiengang und Semester über studentische Hilfskräfte (im Sinne von Musterstudierenden) erreicht. Diskutiert wurden im Verbundprojekt 6 zudem die *Workload*-Erfassung mittels Interviews und eine Tombola für alle Untersuchungsteilnehmer.

An der Freien Universität Berlin lag der Rücklauf im Pretest in einem untersuchten Studiengang bei 50 Prozent, in dem anderen bei 30 Prozent. Die Studierenden im Pretest erhielten für ihre Teilnahme³⁵ eine Aufwandsentschädigung in Höhe von 50 Euro. In der laufenden, 13 Studiengänge umfassenden Hauptuntersuchung konnte aus finanziellen Gründen keine Aufwandsentschädigung mehr erfolgen. Trotz eines erheblichen Motivationsaufwandes (Vorstellung des Fragebogens und wiederholte persönliche Ansprache der Studierenden in ausgewählten Lehrveranstaltungen, die zum Pflichtprogramm des jeweiligen Studiengangs gehören, wiederholte Anschreiben und Erinnerungsschreiben sowie der Hinweis darauf, dass die kontinuierliche Dokumentation der Verwendung der Lernzeit für das eigene Zeitmanagement hilfreich sein kann) war die Beteiligung an der Hauptuntersuchung im Mittel deutlich geringer als im Pretest. Allerdings gibt es auffällige Unterschiede in der Höhe des Rücklaufs zwischen den einzelnen Fächern, die darauf hindeuten, dass ein wesentlicher Faktor zur Sicherstellung des Rücklaufs die Unterstützung der Lehrenden in den Fachbereichen ist.

Die Variable „*Workload*“ setzt sich definitionsgemäß aus der Anwesenheitszeit in den Lehrveranstaltungen (Präsenzzeit) und der in die Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen investierte Zeit (Selbststudienzeit, inklusive der Zeit für Erstellung von Haus- und Abschlussarbeiten, Praktika und Prüfungsvorbereitungen) additiv zusammen. Unberücksichtigt bleiben in dieser Berechnung Wegzeiten zur Universität und zurück und zwischen den Studienorten.³⁶

Die Studienplanung in den Bachelor- und Masterstudiengängen legt einen durchschnittlichen Studierenden zugrunde, im Sinne einer Abstraktion von individuellen Voraussetzungen auf Studierendenseite. Aus den erhobenen Daten zum studienbezogenen Arbeitsaufwand wurden aus

³⁴ http://www4.tu-ilmeneau.de/lps/weimar/ZwBerichtM5_Weimar.pdf

³⁵ Die Teilnahme an der *Workload*-Erhebung ist für die Studierenden freiwillig. Alle Angaben der Studierenden sind anonym. Die Fragebögen sind mit Code-Nummern versehen, damit in der Auswertung eine Zuordnung möglich ist.

³⁶ Im Personenbezogenen Fragebogen wird die Wegzeit zur Universität erhoben. Insofern ist es mit dem Inventar bei Bedarf möglich, Fahrtzeiten zusätzlich zum zeitlichen Aufwand der Studierenden hinzuzurechnen.

diesem Grund *Workload*-Mittelwerte (arithmetisches Mittel) über alle Untersuchungsteilnehmer berechnet.

Für jeden Studiengang wurde ein mittlerer Gesamt-*Workload*-Wert über alle Untersuchungsteilnehmer und alle Lehrveranstaltungen (das heißt für die gesamte von den Studierenden in diesem Semester in ihr Studium investierte Zeit³⁷) pro Semesterwoche berechnet. Dies ermöglicht einerseits den *Workload*-Vergleich zwischen Studiengängen und andererseits den kriterialen Vergleich des *Workload* mit der Vorgabe des ECTS-Referenzrahmens. Für jedes Modul bzw. jede Lehrveranstaltung wurde der mittlere *Workload* pro Semesterwoche berechnet. Dies ermöglicht einen Vergleich mit dem aus der Creditierung resultierenden *Workload*-Sollwert sowie den Vergleich von parallelen Lehrveranstaltungen in Bezug auf den studentischen Arbeitsaufwand. Zur Ermittlung der Verteilung des *Workload* über den Semesterverlauf wurde für jede Semesterwoche (auch der vorlesungsfreien Zeit) sowohl auf Studiengang- als auch auf Lehrveranstaltungsebene der über alle Untersuchungsteilnehmer gemittelte *Workload* berechnet.

Neben der Berechnung der durchschnittlichen studentischen Arbeitsbelastung ist auch die Berechnung der interindividuellen Varianz sehr wichtig. Streuungsmaße wie die Standardabweichung oder die Spannweite der Werte verdeutlichen die zum Teil enorme Variationsbreite des individuellen *Workload*.

Weiterhin wurden Korrelationen zwischen dem *Workload* und den Angaben des Personenbezogenen Fragebogens berechnet. Auf vielfache Anfragen hin wurde zusätzlich zu den oben dargestellten Forschungsfragen in einem Studiengang eine Korrelation des *Workload* mit den Klausurergebnissen vorgenommen. Erwartungsgemäß ließ sich hier kein eindeutiger Zusammenhang erkennen, da Leistungsergebnisse neben der aufgewendeten Lernzeit von einer Vielzahl weiterer Einflussfaktoren abhängen.

Zur Qualität der Daten

Bei Daten, die auf Selbstauskünften basieren, besteht grundsätzlich die Möglichkeit der Verzerrung. Aus diesem Grunde werden Überlegungen zur Qualität der mit dem Instrument FELZ gewonnen Daten angestellt.

Da der Gesamt-*Workload*-Mittelwert in beiden im Pretest untersuchten Studiengängen unter dem Sollwert für die Bachelorstudiengänge lag,³⁸ wird nicht davon ausgegangen, dass die Zeitangaben nach oben verzerrt worden sind. Es ist allerdings nicht auszuschließen, – wie bereits in der Interpretation der Ergebnisse der *Workload*-Erhebung an der ASFH überlegt worden ist – „...dass die Studierenden noch nicht genügend sensibilisiert sind, tatsächlich alle mit dem Studium verknüpften Arbeitsbelastungen zu erfassen“ (v. Balluseck 2005, S. 30). Dies käme in einer Unterschätzung der

³⁷ Die Daten spiegeln wider, wie viel Zeit die Studierenden tatsächlich investiert haben. Der *Workload*-Durchschnittswert wird dabei durch Krankheitszeiten, „Schwänzen“ und Ausfall von Lehrveranstaltungsterminen verringert.

³⁸ Die BLK ging von einer Spannweite des *Workload* zwischen 23 und 30 Stunden aus. Mittlerweile haben sich 30 Stunden durchgesetzt. Die Freie Universität Berlin nahm diese Vorgaben in ihre „Satzung für Allgemeine Prüfungsangelegenheiten“ auf und legte den studentischen Arbeitsaufwand zur Erreichung eines Leistungspunktes auf 30 Stunden fest.

eigenen Arbeitsbelastung zum Ausdruck. Um Effekten der Verfälschung entgegenzuwirken (zum Beispiel Erinnerungsprobleme, unbewusste Überschätzung), wurde den teilnehmenden Studierenden ein tägliches Ausfüllen nahegelegt. Zudem sind die Bögen wöchentlich eingesammelt worden.

Gegen eine Verzerrung der Angaben spricht auch, dass die aus den Ergebnissen ggf. resultierenden Umstrukturierungen des Studiengangs nicht diejenigen betreffen, die an der Untersuchung teilgenommen haben, sondern ihnen folgende Jahrgänge.

Die vielen Nachfragen der Studierenden zum Ausfüllen der Bögen sprechen für eine sehr gewissenhafte Teilnahme. Die Daten liefern folgende Hinweise auf eine hohe Reliabilität: Die Aufzeichnung der zeitlichen Arbeitsbelastung durch die Studierenden erfolgte sehr detailliert (auch Tätigkeiten im zeitlichen Umfang von 10 min wurden von den Studierenden vermerkt). Weiterhin ergab sich eine sehr hohe Übereinstimmung der Angaben der Studierenden untereinander (z.B. wenn eine Lehrveranstaltung an einem bestimmten Tag ausgefallen ist). Diese Aspekte sprechen dafür, dass die Studierenden die Fragebögen tatsächlich zeitnah und realistisch ausgefüllt haben, so dass von einer validen Erfassung der studienbezogenen Lernzeit ausgegangen werden kann.

Was die Qualität der Daten betrifft, ist – so die Erfahrung aus dem Pretest – weniger die Verfälschung der Angaben ein Problem als eine mögliche systematische Verzerrung durch die Selbstrekrutierung. Die hohe Varianz in den Angaben zum *Workload* deutet allerdings darauf hin, dass sich nicht nur Studierende an der Untersuchung beteiligt haben, die eine besonders hohe bzw. besonders niedrige studienbezogene Arbeitsbelastung haben.

2.2.4 Zur externen Validierung des Instrumentes FELZ

Die Ergebnisse im Pretest an der Freien Universität Berlin bestätigen die Ergebnisse anderer Untersuchungen zur Erfassung des *Workload* in zentralen Punkten:

- Der mittlere *Workload* liegt deutlich unter dem ECTS-Referenzrahmen: In dem im Pretest an der Freien Universität untersuchten sozialwissenschaftlichen Studiengang lag der mittlere wöchentliche Gesamt-*Workload* in der Vorlesungszeit bei rund 30 Stunden. Zu einem sehr ähnlichen Ergebnis kommt die 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks: Über alle Studiengänge hinweg wurde ein mittlerer *Workload* von 34 Stunden pro Woche der Vorlesungszeit ermittelt, wobei die naturwissenschaftlichen Fächer einen eher über- und die sozialwissenschaftlichen Fächer einen eher unterdurchschnittlichen mittleren *Workload* aufwiesen.³⁹ Auch die Ergebnisse der Projekte zur *Workload*-Erfassung anderer Hochschulen liegen in einem ähnlichen zeitlichen Rahmen. An allen Hochschulen lag der mittlere *Workload* der Studiengänge – egal, mit welcher Methode er erhoben wurde – deutlich unter den Empfehlungen der BLK. Dies spricht für die Validität der mit dem Instrument FELZ erhobenen Daten.
- Auch *Workload*-Erfassungen anderer Hochschulen mit sehr differenzierten Verfahren wie Studenttagebüchern kommen zu dem Ergebnis, dass der individuelle *Workload* innerhalb eines Studiengangs relativ breit streut und je nach Studiengang zum Teil erheblich variiert.

³⁹ Zur Repräsentativität der Sozialerhebung hinsichtlich von Bachelorstudiengänge vgl. Fußnote 12.

Dies deutet darauf hin, dass interindividuelle Unterschiede in der für festgelegte Studienanforderungen erbrachten Lernzeit gegenstandsähnlich sind und nicht mit dem eingesetzten Instrument zusammenhängen.

2.3 Aufbereitung der Daten und Rückmeldeformat

Für die Rückmeldung der Daten sind zwei Aspekte entscheidend:

1. Die Beachtung der Grundsätze der Evaluationskultur

Hiermit sind nicht lediglich Datenschutzaspekte gemeint, sondern ebenso die gezielte Versorgung der jeweiligen Steuerungsakteure mit für sie relevanten Daten. Diesem Aspekt wird mittels eines eigens entwickelten Rückmeldeformates Rechnung getragen (Einzelheiten vgl. 4).

2. Aufbereitung der Information

Aufgrund der für die Creditierung idealtypischen Planungsgröße des durchschnittlichen Studierenden sind Mittelwerte von besonderer Bedeutung. Aber auch Streuungswerte haben einen wichtigen Informationswert. Vergleiche zwischen Parallelveranstaltungen geben Hinweise auf die modulinterne Abstimmung.

Die Aufbereitung der Daten folgt den beschriebenen Auswertungsstrategien. Im Zentrum der Darstellung stehen Mittelwerte, zunächst gerechnet über das gesamte Semester, auf den verschiedenen Ebenen: Studiengang, Studienteile (Kernfach, affine Bereiche bzw. 60-LPModulangebote, Allgemeine Berufsvorbereitung (ABV) bzw. Lehramtsbezogene Berufswissenschaft (LBW), Module und Lehrveranstaltungen. Außerdem werden Mittelwerte wochenbezogen in einer Grafik abgebildet, was die Kumulation der zeitlichen Belastung zu bestimmten Zeitpunkten (Klausurenzeiträume) und die Differenzen zwischen Vorlesungszeit und vorlesungsfreier Zeit verdeutlicht.

Ebenfalls rückgemeldet werden Streuungsmaße, die die hohe Varianz hinsichtlich der aufgewendeten Lernzeit verdeutlichen sowie Korrelationen zwischen dem *Workload* und den Angaben des personenbezogenen Fragebogens. Es hat sich im Pretest gezeigt, dass es deutliche Unterschiede zwischen Studiengängen in der Ausprägung der mit dem personenbezogenen Bogen erhobenen Merkmale – wie Alter, Geschlecht, Kinder, Erwerbstätigkeit – gibt, insbesondere im Vergleich zwischen dem natur- und dem sozialwissenschaftlichen Studiengang. Die Stichprobenbeschreibung hinsichtlich soziodemografischer Merkmale und hinsichtlich der Belastung durch eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit stellt eine wichtige Information für die Planung der Studiengänge dar. So hätte beispielsweise ein hoher Anteil an berufstätigen Studierenden unmittelbare Konsequenzen für die Planung von Teilzeitstudiengängen.

Für die Interpretation der Daten ist das Aufspannen von Vergleichshorizonten entscheidend. Diese Vergleiche werden durch eine bestimmte Darstellung nahegelegt. Neben dem grundsätzlichen Vergleich von Ist und Sollwerten, stellen der Rückmeldebericht und die Präsentationen Vergleiche auf verschiedenen Ebenen dar, sowohl was den durchschnittlichen *Workload* im Semester als auch was die wochenbezogene Darstellung betrifft: Vergleiche zwischen Veranstaltungen desselben Moduls,

Vergleiche zwischen Modulen, Vergleiche zwischen alternativen Studienteilen (ABV und LBW), Vergleiche zwischen verschiedenen Studiengängen.

Um eine adäquate Ergebnispräsentation auf unterschiedlichen Steuerungsebenen zu ermöglichen, wurde ein eigenes Rückmeldeformat entwickelt. In diesem Format werden drei Ebenen der Rückmeldung, nach Maßgabe der Steuerungsfunktion der verschiedenen Ebenen (Präsidium, Dekanat, Dozentinnen und Dozenten) unterschieden. Die Rückmeldeberichte unterscheiden sich im Differenzierungsgrad der Auswertungen. Vergleiche zwischen Studiengängen werden beispielsweise auf der Ebene des Präsidiums rückgemeldet. Vergleiche zwischen Parallelveranstaltungen eines Moduls werden auf Dekanats- und Dozentenebene angestellt. Rückmeldungen, die sich auf die Durchführung der Lehrveranstaltung beziehen und damit spezifische Beeinträchtigungsfaktoren betreffen werden den Dozenten zugänglich gemacht. Die Daten werden so aufbereitet, dass allen Lehrenden konkrete Daten zur studentischen Arbeitsbelastung ihrer Lehrveranstaltung und Vergleichsdaten des gesamten Studiengangs zur Verfügung gestellt werden können.

Das Instrument eignet sich sowohl zur formativen als auch zur summativen Evaluation. Im Pretest wurden entsprechend an neuralgischen Zeitpunkten (zum Beispiel am Ende der Vorlesungszeit) Zwischenberichte angefertigt, insbesondere dann, wenn schon bei der Eingabe der Daten auffällige Ergebnisse sichtbar wurden (beispielsweise übermäßige Verdichtung der Belastung in Klausurenzeiträumen, heterogenes Studienverhalten, das der mit der Modularisierung verbundenen Synchronisierung des Studienverhaltens widerspricht). Durch die Rückmeldung solcher Zwischenstände konnten bereits Anpassungen im laufenden Prozess vorgenommen werden. Beispielsweise wurden in einem Studiengang die Prüfungszeiträume und -formen erweitert bzw. geändert, um die Ballung der studentischen Arbeitsbelastung am Ende der Vorlesungszeit zu reduzieren.

2.4 Fazit: Durchführungsmodalitäten und Bedingungen für den erfolgreichen Einsatz des Instruments FELZ

Aufgrund der modulbezogenen Creditierung ist die Durchführung der Lernzeiterhebung mindestens über ein Studienjahr empfehlenswert. Die *Workload*-Erhebung sollte sowohl gezielt, - etwa im Rahmen von Akkreditierungsverfahren – aber auch in regelmäßigen Abständen durchgeführt werden, um kontinuierlich zu überprüfen, ob die Leistungspunkte noch die tatsächliche Arbeitsbelastung widerspiegeln.

Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung der *Workload*- Erhebung ist die Information aller beteiligten Akteure auf den verschiedenen institutionellen Ebenen: Dekane, Studiendekane, Professoren und Dozenten und die Studierenden. Es hat sich im Pretest bewährt, hier Anschreiben und persönliche Ansprachen zu verbinden.

Wichtig erscheint uns der Hinweis auf das skizzierte komplementäre Verhältnis von Datenreliabilität und Rücklauf: Je reliabler das Instrument, bzw. das Verfahren der Erfassung ist, desto größer die Probleme des Rücklaufs. Allerdings ist – so unsere Erfahrung – die Schaffung von (monetären) Anreizsystemen nicht das einzige, vielleicht nicht einmal das wichtigste – Instrument der Stichprobenpflege. Von ausschlaggebender Bedeutung ist die Plausibilisierung des

Untersuchungsziels. Dabei reichen Informationsveranstaltungen und Schreibender Evaluatoren allein nicht aus, weil diese für die Studierenden eines bestimmten Studiengangs immer als Externe wahrgenommen werden. Die Ergebnisse unseres Pretests bezüglich des Rücklaufs verweisen auf die zentrale Bedeutung der Studiengangsverantwortlichen und der beteiligten Dozenten in den Fachbereichen für die kontinuierliche Motivierung der Studierenden.

Aus den beschriebenen Gründen scheint es sinnvoll, die Erhebung und Auswertung in die Hände der Fachbereiche zu legen. Dazu müssen allerdings Erhebungs- und Auswertungsprozeduren erheblich vereinfacht werden. Längerfristig ist aus diesen Gründen die Entwicklung einer Online-Version vorgesehen.

In Hinblick auf die eingangs skizzierten drei typischen Steuerungsprobleme, die sich aus der Umstellung auf ein Kreditierungssystem ergeben, lassen sich auf der Basis der Erfahrungen im Pretest folgende Schlüsse ziehen:

1. Passungsprobleme (Creditierung vor dem Hintergrund fehlender empirischer Werte)

Eine Anpassung der Leistungspunkte im Sinne des erhobenen *Workload* ist auf der Grundlage einer validen Messung möglich. Allerdings lässt sich diese Anpassung steuerungstechnisch nur auf Ebene der Leistungsanforderungen konkreter Lehrveranstaltungen einlösen und nicht auf der Ebene der quantitativen Zuweisung von Leistungspunkten zu einem Modul, weil dies das gesamte Leistungspunktegefüge eines Studiengangs zur Disposition stellen würde. Der hierfür notwendige Abstimmungsprozess kann im laufenden Studienbetrieb nicht vorgenommen werden. Es empfiehlt sich daher, eine Anpassung auf der Ebene der Inhalte vorzunehmen. Diese können – je nachdem ob, eine Unter- oder Übercreditierung gemessen wurde – dementsprechend nachjustiert werden.

2. Gestaltung des Zeitbudgets in den Bachelor- und Masterstudiengängen (Vorlesungszeit und vorlesungsfreie Zeit)

Übermäßige Belastungen am Ende der Vorlesungszeit können durch Entzerrung von Prüfungsterminen sowie durch eine Diversifizierung von Prüfungsleistungen reduziert werden. Zu einer Entzerrung der Belastungsverdichtung können zudem so genannten Portfolioprüfungen, die an der Freien Universität Berlin bereits eingesetzt werden, beitragen. Diese prüfen den Lernstoff sequentiell über den gesamten Verlauf der Vorlesungszeit, umfassen meist unterschiedliche Prüfungsformen und stellen auch aus didaktischen Gründen ein sinnvolles Instrument des Lernfeedbacks dar.

3. Abstimmungsprobleme

Eine klare Definition der Anforderungen für Module ist unerlässlich. Abstimmungen zwischen den Lehrenden paralleler Lehrveranstaltungen können datenbasiert vorgenommen werden.

Im Sinne einer formativen Evaluation sollten die erhobenen quantitativen Daten auch immer wieder Anlass geben, je nach Art der Steuerungsproblematik weitere Untersuchungen durchzuführen. Gerade in Hinblick auf die didaktische Relevanz der drei beschriebenen Probleme können Forschungsfelder ausgemacht werden. Beispielsweise kann ein geringerer *Workload* mit didaktischen Qualitäten eines Lehrenden korrespondieren und umgekehrt oder die *Workload*-Erhebung könnte vor

dem Hintergrund der Daten der Lehrevaluation interpretiert werden. Da hier aber datenschutzrechtliche Fragen ebenso wie Fragen der Evaluationskultur berührt sind, sollten entsprechende Zugriffsrechte genau definiert werden. Aus unserer Sicht ist hier die Beschränkung der Rückmeldung auf Dozentenebene sinnvoll.

Jenseits von Fragen der Erhebungsökonomie, der Stichprobenpflege und der Aufbereitung der Daten ist für die Interpretation und Nutzung die Dissemination entscheidend.

Ob die Daten in steuerungsrelevante Informationen transformiert werden können, hängt nicht zuletzt auch davon ab, wer am Interpretationsprozess beteiligt wird, und welche Hintergrundinformationen für die Interpretation entsprechend herangezogen werden. Die Erfahrungen mit der Datenrückmeldung im Pretest bestätigen den zentralen Stellenwert der kommunikativen Validierung der Daten. Nur über die Diskussion der Ergebnisse mit allen Beteiligten werden die vorwiegend quantitativen Daten zum *Workload* in ihren Zusammenhängen verständlich.

Literatur

- Blüthmann, Irmela , Ficzko, Markus & Thiel, Felicitas (2006): „Fragebogeninventar zur Erfassung der studienbezogenen Lernzeit (FELZ) in den Bachelorstudiengängen“; <http://evanet.his.de>
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung BLK (2002): „Modularisierung in Hochschulen – Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen“; Bonn.
- Gehmlich, Volker (2005,a): „European Credit Transfer System (ECTS) – Grundsätze, Instrumente, Risiken und Chancen des Systems“; in: *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*, Berlin.
- Gehmlich, Volker (2005,b): „European Credit Transfer System (ECTS) – Praktische Anleitungen zu seiner Umsetzung“; in: *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*, Berlin.
- Jahnke, Jürgen (1971): „Empirische Untersuchungen über das Arbeitsverhalten im akademischen Studium“; *Psychologica Universalis*, Band 20, Mannheim.
- Kohler, Jürgen (2005): „Bologna und die Folgen – nach der Konferenz von Bergen“; in: *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*, 7/2005, Berlin.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2000): „Credits an deutschen Hochschulen. Transparenz – Koordination – Kompatibilität“; Bonn.
- Webler, Wolf-Dieter (2002): „Ein Studientagebuch als Forschungs- und eigenes Studienberatungsinstrument“; in: *Das Hochschulwesen*, 3/2002.

Internetquellen

- „Satzung für allgemeine Prüfungsangelegenheiten der Freien Universität Berlin“ (2004): <http://www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/amtsblatt/2004/ab202004.pdf>, [Stand: 09.03.2006]
- „Gestaltungsgrundlagen für ein Leistungspunktesysteme“ (2003): <http://www4.tu-ilmenau.de/lps/aktuelles/workshop-weimar/programm.html>, [Stand: 09.03.2006]
- Abschlussbericht. BLK-Programm „Entwicklung eines Leistungspunktsystems an Hochschulen“, 2001-2004. Modellversuch „Erprobung eines Leistungspunktsystems an der Hochschule Zittau/Görlitz“: http://cps-verbund.fhtw-berlin.de/dokumente/berichte/abschlussbericht_HS_ZiGr.pdf, Stand: 09.03.2006]
- Ermittlung der work load im WS 2001/2002. Hochschule Harz: http://www.hsharz.de/projekt_leistung/arbeitsdokumente/Bericht_Workload_WS_01.pdf, [Stand: 09.03.2006]
- Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. Bundesministerium für Bildung und Forschung: http://www.studentenwerke.de/se/2004/Hauptbericht_soz_17.pdf, [Stand: 09.03.2006]

Bericht zur Erhebung der studentischen work load per Studientagebuch im Sommersemester 2003.
Hochschule Harz: http://www.hs-harz.de/projekt_leistung/arbeitsdokumente/Bericht_WorkloadSS03_.pdf, [Stand: 09.03.2006]

von Balluseck, Hilde (Hrsg.): Elementarpädagogik und Bildungsforschung im Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“:
http://www.asfhberlinde/uploads/media/Sachbericht_EBKBeirat11_05.pdf, [Stand: 09.03.2006]

Entwicklung und Erprobung eines integrierten Leistungspunktesystems in der Weiterentwicklung der modularisierten Studiengänge am Beispiel der Ingenieurwissenschaften. Abschlussbericht 2004 der Technischen Universität Ilmenau: http://www4.tu-ilmenau.de/lps/ilmenau/Abschlussbericht_Ilmenau.pdf, [Stand: 09.03.2006]

Entwicklung und Erprobung eines integrierten Leistungspunktesystems in der Weiterentwicklung der modularisierten Studiengänge am Beispiel der Ingenieurwissenschaften. 2. Zwischenbericht der Technischen Universität Clausthal, 12/2003: http://www4.tu-ilmenau.de/lps/clausthal/ZwBerichtM5_Clausthal.pdf

Entwicklung und Erprobung eines integrierten Leistungspunktesystems in der Weiterentwicklung der modularisierten Studiengänge am Beispiel der Ingenieurwissenschaften. 2. Zwischenbericht der Bauhaus-Universität Weimar, 11/2003 http://www4.tu-ilmenau.de/lps/weimar/ZwBerichtM5_Weimar.pdf

Formblatt I 2.6-3 FELZ, vorlesungsfreie Zeit (2)

Studienbezogene Tätigkeit	20.02.- 26.02.	27.02.- 05.03.	06.03.- 12.03.	13.03.- 19.03.	20.03.- 26.03.	27.03.- 02.04.	03.04.- 09.04.	10.04.- 16.04.
Blockveranstaltungen der FU LV-Nummer oder Modul:								
Blockveranstaltungen der FU LV-Nummer oder Modul:								
Lektüre / Bearbeitung studienrelevanter Literatur								
Klausurvorbereitung LV-Nummer:								
Klausurvorbereitung LV-Nummer:								
Klausurvorbereitung LV-Nummer:								
Sonstiges:								
Sonstiges:								
Sonstiges:								
Erwerbstätigkeit								

Formblatt I 2.6-5 FELZ, personenbezogener Fragebogen (2)

8	Gab es in diesem Semester Phasen besonderer zeitlicher Beanspruchung (z.B. bedingt durch Prüfungen oder ein Praktikum)? Wenn ja, schildern Sie bitte kurz, wie diese zustande gekommen sind.	_____ _____ _____ _____ _____
9	Gab es in diesem Semester Faktoren, die Ihr Studium erleichtert haben (z.B. Studienberatung, Lernen in Studiengruppen)? Wenn ja, benennen Sie diese Faktoren bitte.	_____ _____ _____ _____ _____
10	Streben Sie nach dem Bachelor ein Masterstudium an?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> weiß nicht
11	Wenn ja, welches?	_____
12	Haben Sie noch Anregungen oder Kommentare zur Erhebung der studienbezogenen Lernzeit?	_____ _____ _____ _____ _____ _____

© Arbeitsgruppe Schul- und Unterrichtsqualität der Freien Universität Berlin 2

Formblatt I 2.6-4 FELZ, personenbezogener Fragebogen (1)

	Fragebogen zur Erfassung der studienbezogenen Lernzeit (FELZ) – personenbezogener Fragebogen	Codenummer <input style="width: 50px;" type="text"/>
<p>Sehr geehrte Studierende, sehr geehrter Studierender,</p> <p>ergänzend zu den Angaben in den Wochenbögen, die Sie im Rahmen der Studienzeiterhebung gemacht haben, bitten wir Sie nun um einige Angaben zu Ihrer Person und Ihrem Studium, um zusätzliche studienrelevante Belastungen und Einflussfaktoren zu identifizieren.</p> <p>Ihre Angaben werden selbstverständlich anonym behandelt.</p>		
1	Ihr Alter: <input style="width: 50px;" type="text"/>	<input type="checkbox"/>
2	Ihr Geschlecht:	<input type="checkbox"/> w <input type="checkbox"/> m
3	Haben Sie Kinder, die überwiegend in Ihrem Haushalt leben?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
4	Wie lang beträgt die ungefähre Fahrzeit von Ihrer Wohnung zur Freien Universität?	<input style="width: 50px;" type="text"/> Minuten
5	Sind Sie in diesem Semester einer Erwerbstätigkeit nachgegangen?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
6	Wenn ja, wie viele Stunden haben Sie durchschnittlich pro Semesterwoche gearbeitet?	<input style="width: 50px;" type="text"/>
7	Gab es Faktoren, die in diesem Semester Ihr Studium deutlich beeinträchtigt haben (z.B. lange Fahrtwege zwischen verschiedenen Studienorten) – wenn ja, benennen Sie diese bitte:	_____ _____ _____ _____ _____ _____

© Arbeitsgruppe Schul- und Unterrichtsqualität der Freien Universität Berlin 1

3

Studie 2: Evaluation der Studienorganisation in den Bachelorstudiengängen – Konstruktion eines Fragebogens

Anmerkung: Dies ist die Version der Autorin von einem Artikel, der im Neuen Handbuch Hochschullehre veröffentlicht wurde (© Raabe Verlag). Dies ist nicht die Originalversion des Artikels und kann daher nicht zur Zitierung herangezogen werden.

Blüthmann, I., Ficzek, M., Thiel, F. (2008). Evaluation der Studienorganisation in den Bachelorstudiengängen – Konstruktion eines Fragebogens. In: Behrendt, B., Voss, H.-P., Wildt, J. (Hrsg.). *Neues Handbuch Hochschullehre*, 32, I 2.8. Stuttgart: Raabe Verlag.

Zusammenfassung

Die Umstellung des Studienangebots auf Bachelor- und Masterstudiengänge geht mit umfassenden Änderungen der Studienorganisation einher. An der Freien Universität Berlin wurde mit dem Ziel einer datengestützten Anpassung der Studiengänge ein Instrument zur Evaluation wesentlicher Aspekte der Studien- und Prüfungsorganisation, der Modulkonstruktion, der berufswissenschaftlichen Studienanteile sowie studienflankierender Informations- und Betreuungsangebote in den Bachelorstudiengängen entwickelt. Mittels einer explorativen Faktorenanalyse wurden die zur Erfassung dieser Konstrukte entwickelten Items anhand einer in Bezug auf die verschiedenen Studiengänge, die studierten Fachsemester und die Geschlechterverteilung für die Freie Universität Berlin repräsentativen Studierendenstichprobe zu Skalen zusammengefasst. Im folgenden Beitrag werden vor dem Hintergrund ähnlicher Instrumente die gebildeten Skalen und statistischen Kennwerte dargestellt und diskutiert.

3.1 Einleitung

Die Modularisierung der Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses geht mit umfassenden Umstellungen des Studienangebots einher (vgl. Weiss 2000; Schwarz-Hahn/Rehburg 2004; Lenhardt 2005). Das gilt insbesondere für die Konstruktion der Studienordnungen, die konkrete Kompetenzziele und Leistungserwartungen in die Kerneinheit Modul übersetzen. Module bestehen in der Regel aus mehreren Lehrveranstaltungen. Lehr- und Prüfungsformen werden fachlich begründet und ausgerichtet auf den Erwerb von operationalisierten Kompetenzen im Rahmen eines definierten Zeitbudgets. Module sind ferner eingepasst in unterschiedliche Studienteile, die in ihrer Gesamtkomposition das Profil eines berufsqualifizierenden (Bachelor, Master) oder forschungsorientierten (Master) Studiengangs ergeben.

Die Herausforderung bei der Konstruktion der Ordnungen und der Gestaltung des Studienangebots besteht in einer kohärenten inhaltlichen Verzahnung auf den unterschiedlichen Ebenen (Module, Studienteile, Studiengang), der Sequenzierung des Studienangebots entlang der Logik der Wissensordnung des jeweiligen Fachs (Studienverlaufsplan) und der zeitnahen und kompetenzorientierten Überprüfung des Lernerfolgs. Was die Frage der Prüfungen betrifft, so stellen die studienbegleitenden Prüfungsformen nicht nur hinsichtlich der Entwicklung unterschiedlicher Formate, sondern auch hinsichtlich der Organisation ganz neue Herausforderungen dar.

Sowohl bezüglich der Konstruktion der Curricula als auch bezüglich der Organisation eines in weiten Bereichen standardisierten Studienangebots ist eine kontinuierliche Abstimmung zwischen Fächern, Fachbereichen und Verwaltung unverzichtbar. Das mit der Modularisierung des Studienangebots verbundene Ziel der Verkürzung der Studienzeiten macht zudem eine Intensivierung der Beratungs- und Betreuungsleistungen erforderlich.

Der weitgehende Verzicht auf bundesweite Detailreglementierungen der neuen Studienstrukturen ist begleitet von der Einführung von Qualitätssicherungskonzepten, deren wichtigste Instrumente Akkreditierung und Evaluation sind (vgl. Mittag 2006; Mittag/Bornmann/Daniel 2003; Teichler 2005, S. 134; zur englischen Hochschulpolitik vgl. Orr 2005).

Um gerade in der Anfangsphase der Einführung der neuen Studiengänge datengestützte Anpassungen und Verbesserungen mit dem Ziel der Optimierung der Studienorganisation zu erreichen, wurde im Auftrag des Präsidiums der Freien Universität Berlin ein Fragebogen zur Evaluation der Bachelorstudiengänge entwickelt⁴⁰, der bereits im Vorfeld bzw. in Ergänzung zu den Akkreditierungsverfahren eine empirisch gestützte Überprüfung und ggf. eine Überarbeitung der Bachelorstudiengänge ermöglicht.

Der Fragebogen erfasst die Beurteilung der Studiengänge durch die Studierenden⁴¹ auf der Ebene der Module und des Gesamtstudiengangs, die Beurteilung der Unterstützungsleistungen und das Studier-

⁴⁰ Die Freie Universität Berlin befindet sich in einem hochschulweiten Prozess zur Umsetzung der Bologna-Reformen und gestaltet diese Reformen mit Blick auf ihre übergreifende Struktur- und Entwicklungsplanung. Dieser Prozess führte zur Einrichtung zahlreicher Bachelor- und Masterstudiengänge und wird 2008 abgeschlossen.

⁴¹ In den Leitfäden für die interne Evaluation der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA) und der Evaluationsagentur Baden- Württemberg (EVALAG) wird die Erhebung der Bewertung der

verhalten. Diese Aspekte erhalten in den neuen Studiengängen eine neue Wertigkeit, die eine differenziertere Erfassung erforderlich macht.

Die Entwicklung eines neuen, auf den Bologna-Prozess zugeschnittenen Instrumentes zur Evaluation der Studienorganisation erfolgte basierend auf vorliegenden Fragebögen zur Studiengangsevaluation in Diplom- und Masterstudiengängen. Entlang der geschilderten neuen Herausforderungen an die Studienorganisation in den Bachelorstudiengängen wurden neue Items zur Beurteilung der Umsetzung dieser neuen Herausforderungen aus Sicht der Studierenden entwickelt.

Der folgende Beitrag gibt zunächst einen Überblick über die einschlägigen Studien zur Evaluation der neuen Studiengänge (2.), erläutert im Anschluss die Konstruktion eines an der Freien Universität Berlin entwickelten Fragebogens zur Evaluation der Bachelorstudiengänge (3.) und präsentiert (4.) und diskutiert (5.) die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse zur Überprüfung der Konstrukte. Der Fokus dieses Beitrags liegt auf der Validierung des entwickelten Fragebogens, Ergebnisse der Evaluation an der Freien Universität Berlin werden nicht dargestellt.

3.2 Forschungsstand zur Evaluation der Bachelorstudiengänge

Studien zur Implementierung der neuen Studiengänge sind in den letzten Jahren in großem Umfang publiziert worden. Folgende Forschungsfragen werden untersucht:

- Transparenz, Verständlichkeit und Verbindlichkeit der Studien- und Prüfungsordnungen der neuen Studiengänge aus Sicht der Studierenden (curriculare Ebene)
- Beurteilung der Lehr- und Studienqualität durch die Studierenden
- Beurteilung der Studierbarkeit der neuen Studiengänge (zeitliche Belastung, Prüfungsorganisation)
- Bewertung des sozialen Klimas sowie der Beratungs- und Unterstützungsleistungen in den neuen Studiengängen durch Studierende
- Berufsübergang, berufliche Integration und weitere Werdegänge von Bachelorstudierenden, Analyse des Zusammenhangs zwischen Studienverlauf und Studienerfolg sowie Berufserfolg
- Ausrichtung der Studiengänge an den Anforderungen des Beschäftigungssystems (Employability), Akzeptanz der neuen Studiengänge auf dem Arbeitsmarkt und bei Studierenden
- Internationalisierung des Studienangebotes
- Umfang und Ursachen von Fach- und Hochschulwechsel sowie Studienabbruch

Im Folgenden wird der Forschungsstand hinsichtlich der für die Entwicklung des Evaluationsinstrumentes an der Freien Universität Berlin relevanten Aspekte dargestellt.

Überregionale Untersuchungen⁴², z. B. von HIS (Hochschulinformations-systeme), der Arbeitsgruppe Hochschulforschung Konstanz, des CHE (Centrum für Hochschulentwicklung) und INCHER-Kassel (Internationales Zentrum für Hochschulforschung der Universität Kassel), analysieren meist mehrere der genannten Fragen unter Berücksichtigung der Perspektive unterschiedlicher beteiligter Akteure: Studienberechtigte, Studierende, Professoren und Hochschulakteure der unterschiedlichen Steuerungsebenen, Absolventen, Exmatrikulierte, Arbeitgeber und Vertreter aus Industrie und Wirtschaft. Zusätzlich werden in einigen Studien objektive Daten berücksichtigt. Es finden sich Querschnitts- und Längsschnittuntersuchungen, qualitative und quantitative Studien.

Sowohl bundesweit repräsentative Studierendenbefragungen wie für das HochschulRanking des CHE (vgl. Berghoff et al. 2005) und im Rahmen des Studierendensurvey der AG Hochschulforschung Konstanz (vgl. Bargel et al. 2005) als auch die meisten Absolventenstudien berücksichtigen allerdings noch in größerem Umfang Studierende der auslaufenden Diplom- und Masterstudiengänge sowie aus Studiengängen, die mit dem Staatsexamen abschließen, da Studierende, insbesondere aber Absolventen in Bachelorstudiengängen, bundesweit gesehen noch eine Minderheit darstellen.

Der Fokus überregionaler Absolventenbefragungen liegt auf dem Kompetenzerwerb im Studium sowie dem Berufseintritt und dem weiteren beruflichen Werdegang (die Absolventenbefragungen von HIS und INCHER-Kassel erfolgen in mehreren Wellen und untersuchen damit den Verbleib von Absolventen bis zu zehn Jahre nach dem Studienabschluss). Die genannten Absolventenbefragungen erfassen darüber hinaus meist auch eine retrospektive Einschätzung der Studiensituation, d. h. beispielsweise eine Bewertung des Studienangebotes, der Studienbedingungen, der Transparenz der Leistungsanforderungen in den Studienordnungen, der Qualität und inhaltlichen Breite des Lehrangebots, des Praxis- und Forschungsbezugs des Studiengangs, der Beratungs- und Unterstützungsleistungen der Hochschule.

Studierendenbefragungen erheben die aktuelle Einschätzung studienbezogener Aspekte durch Studierende – die Verzerrungstendenz der Angaben ist somit geringer als bei einer retrospektiven Befragung von Absolventen. Studierende werden für den Studierendensurvey der AG Hochschulforschung Konstanz sowie für das HochschulRanking des CHE u. a. zu folgenden Aspekten befragt: die Beurteilung des Lehrangebots (hinsichtlich inhaltlicher Breite, Qualität der didaktischen Vermittlung, Forschungsbezug, Praxisorientierung), die Beurteilung der Studien- und Prüfungsorganisation (Aufbau und Struktur des Studiengangs, Zugangsmöglichkeiten zu Pflichtveranstaltungen, zeitliche Überschneidung wichtiger Lehrveranstaltungen, Transparenz der Lernziele sowie des Prüfungssystems, Abstimmung des Lehrangebots auf die Prüfungsanforderungen, Vermittlung überfachlicher Qualifikationen, Organisation von Praxisphasen) sowie die Beurteilung der Beratung und Betreuung durch Lehrende (Unterstützung bei der Erstellung wissenschaftlicher Arbeiten, Prüfungsvorbereitung und Feedback nach Prüfungen). Weiterhin werden die Finanzierung des Studiums sowie geplante und absolvierte Auslandsaufenthalte erfragt. Die

⁴² Studienanfängerbefragungen, Absolventenbefragungen, Befragungen von Studienabbrechern sowie die Lehrevaluation, die von den einzelnen Hochschulen intern durchgeführt wird, berücksichtigen meist ebenfalls Fragen der Beurteilung der Studienorganisation, der Studienbedingungen und der Studierbarkeit der Studiengänge. Verwiesen werden soll an dieser Stelle allerdings (aus Gründen der nicht erschöpfenden Zugänglichkeit) lediglich auf die überregionalen Studien.

Studierendenbefragung für das HochschulRanking erfasst darüber hinaus diverse Ausstattungskriterien, eine Bewertung der Serviceeinrichtungen und ein Gesamturteil der Studiensituation im Fach an der jeweiligen Hochschule. Die Befragung für den Studierenden survey erfasst zusätzlich die Informiertheit zu wichtigen Studienaspekten, das Ausmaß der Ausrichtung des eigenen Studiums am Studienverlaufsplan, Prüfungswiederholungen sowie der geschätzte Workload (vgl. zur Erfassung des Workload: Blüthmann/Ficzko/Thiel 2006) und enthält darüber hinaus Fragen zu einem breiten Themenspektrum der Studienverhältnisse, studentischen Erfahrungen und Haltungen, hier u. a. auch zu den mit einem Bachelorstudium verbundenen Erwartungen.

Auch die Studierendenfragebögen der ZEvA und der EVALAG zur internen Evaluation enthalten eine Reihe von Items zur Beurteilung des Studiengangs und der Studienbedingungen wie bspw. die Beurteilung der Breite des Lehrangebots, der inhaltlichen und zeitlichen Abstimmung der Lehrveranstaltungen, der Transparenz der Studien- und Prüfungsordnungen, der Vorbereitung auf die Berufspraxis sowie der Beratungs- und Informationsangebote.

Die genannten Studierendenbefragungen würden zwar eine gesonderte Auswertung für Bachelorstudiengänge zulassen, da der angestrebte Abschluss erfragt wird, auf eine solche wird jedoch an den entsprechenden Stellen nicht verwiesen – was den Studierenden survey betrifft, vermutlich aufgrund der vergleichsweise geringen Befragtenzahlen in Bachelorstudiengängen (4% im WS 2003/04); was das HochschulRanking betrifft, so erfolgt die Aufbereitung der Daten pro Fach und Hochschule, um gezielt dem Informationsbedürfnis von Studienanfängern über Studienbedingungen Rechnung zu tragen. Es werden hier keine aggregierten Auswertungen vorgenommen.

Zudem fehlen meist bachelorspezifische Items. Eine Ausnahme bildet die Befragung von Studienabsolventen in Bachelorstudiengängen von HIS (2005) „Der Bachelor als Sprungbrett?“. Sie enthält neben Fragen zum Berufsübertritt auch Fragen zur retrospektiven Beurteilung des Bachelorstudiums, u. a. eine Itematterie zur Modulbewertung, aus der einzelne Items für den Fragebogen zur Evaluation der Bachelorstudiengänge an der Freien Universität Berlin übernommen bzw. angepasst wurden (vgl. Tab. 1, 2 und 3) .

Fazit: Die genannten überregionalen Studien berücksichtigen mit Ausnahme der Bachelor-Absolventenstudie der HIS („Der Bachelor als Sprungbrett?“) bisher kaum spezifische Aspekte der Bachelor- und Masterstudiengänge. Die Beurteilung der auch im Rahmen der Evaluation der traditionellen Studiengänge relevanten Aspekte wird nicht gesondert für Bachelorstudiengänge ausgewertet und interpretiert.

3.3 Fragebogenkonstruktion

Im Dreischritt von intendiertem, implementiertem und erreichtem Curriculum nimmt das entwickelte Evaluationsinstrument vor allem das intendierte Curriculum in Form der Studienordnungen, der geplanten Studienverläufe und der Angebotsstruktur in den Blick. Neben dem intendierten Curriculum wurden außerdem die Bewertung der studienflankierenden Unterstützungs-, Informations-, Beratungs- und Betreuungsleistungen durch die Studierenden erhoben. Um mögliche Verzögerungen, etwa aufgrund der Überschneidung von Lehrveranstaltungen, identifizieren zu können, wurde außerdem

das Studierverhalten erfragt. Der Schwerpunkt der durchgeführten Befragung lag auf Fragen der Studiengangskonstruktion und der Unterstützungsangebote. Beide Aspekte sind sowohl hinsichtlich der Studierbarkeit als auch hinsichtlich der Zufriedenheit bedeutsame Faktoren und damit entscheidende Ansatzpunkte für Qualitätssicherung.

Die Ebene des implementierten Curriculums, die Lehrqualität, war ebenso wie das erreichte Curriculum, das heißt die Leistungsoutputs, nicht Gegenstand der durchgeführten Evaluationsstudie.

Der Fragebogen zur Beurteilung der Bachelorstudiengänge an der Freien Universität Berlin umfasst folgende Bereiche:

1. Beurteilung des Studienaufbaus und der Studienstruktur unter besonderer Berücksichtigung des Aufbaus und der Abstimmung der Kernfachmodule, der Modulangebote und der Studienbereiche Allgemeine Berufsvorbereitung und Lehramtsbezogene Berufswissenschaft
2. Bewertung der Prüfungsorganisation
3. Bewertung der Beratungs- und Betreuungsleistungen
4. Nutzung und Bewertung der Informationsangebote
5. Erfassung der Zufriedenheit mit dem Studienangebot

Auf der Seite der Studierenden wurden neben soziodemographischen Daten (Geschlecht, Kinder, Umfang der Erwerbstätigkeit) der Studienwunsch, die Studienaspiration und die Absicht, ein oder mehrere Semester im Ausland zu studieren, sowie das Studierverhalten erfasst. Außerdem wurde der Informationsstand der Studierenden bezüglich der Studien- und Prüfungsordnungen erhoben.

Die Konstruktion der Einzel-Items des Fragebogens konnte in einigen Punkten an die genannten vorliegenden Instrumente anknüpfen (diese Items sind in den Tabellen gekennzeichnet), zum großen Teil wurden die Fragen vor dem Hintergrund der spezifischen Studiensituation an der Freien Universität Berlin⁴³ und orientiert am Evaluationsauftrag neu entwickelt (alle nicht gekennzeichneten Items sind Eigenentwicklungen). Dies sind insbesondere Items zur Beurteilung verschiedener Aspekte der Module sowie Items zur Evaluation der berufswissenschaftlichen Studienanteile Lehramtsbezogene Berufswissenschaft (LBW) und Allgemeine Berufsvorbereitung (ABV).

Dies betrifft aber auch Items zur differenzierten Erfassung der Informiertheit der Studierenden über die besonderen Aspekte der Bachelorstudiengänge, Items zur Bewertung der Organisation der studienbegleitenden Prüfungen sowie der Unterstützung und Betreuung durch die Dozenten, die im

⁴³ An der Freien Universität Berlin können sich Studierende in Bachelorstudiengängen mit mindestens 110 Leistungspunkten im Kernfach (und bis zu 40 Leistungspunkten in affinen Bereichen) oder in Kombinations-Bachelorstudiengängen mit 90 Leistungspunkten im Kernfach und 60 (bzw. 2 x 30) Leistungspunkten in den Modulangeboten einschreiben. Darüber hinaus absolvieren die Studierenden 30 Leistungspunkte im Bereich Allgemeine Berufsvorbereitung (ABV) oder 30 Leistungspunkte im Bereich Lehramtsbezogene Berufswissenschaft (LBW). Der Studienbereich Allgemeine Berufsvorbereitung (ABV) vermittelt den Studierenden Schlüsselqualifikationen, wie beispielsweise Sprachkompetenzen oder IT-Kompetenzen. Der Studienbereich Lehramtsbezogene Berufswissenschaft ist für alle Studierenden in den Kombinations-Bachelorstudiengängen obligatorisch, die einen „Master of Education“ anstreben, und setzt sich zusammen aus einführenden Modulen zur Erziehungswissenschaft und zur Fachdidaktik. Zudem absolvieren die Studierenden im Rahmen dieses Studienbereichs ein Schulpraktikum.

Rahmen der Bachelorstudiengänge eine andere Wertigkeit erhalten als in Diplom- oder Masterstudiengängen bzw. Studiengängen, die mit dem Staatsexamen abschließen.

Die Tabellen 1 - 3 geben einen Überblick über die mit dem Fragebogen erfassten theoretischen Konstrukte, die Frageformulierung der Items sowie die Antwortskalen.

Tabelle 1: Items zur Beurteilung des Studienangebots im Kernfach

Theoretisches Konstrukt / Items	Frageformulierung / Skalierung
Beurteilung des Studienangebots	„Wie beurteilen Sie den von Ihnen studierten Bachelorstudiengang hinsichtlich folgender Aspekte?“
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aufbau und Struktur des Studiengangs</i>¹ • <i>Vermittlung fachlicher Grundlagen</i> • <i>Inhaltliche Breite des Lehrangebotes</i>² • <i>Einbezug aktueller Forschungsergebnisse</i>^{1,2} • <i>Verknüpfung von Theorie und Praxis</i>¹ • <i>Vermittlung berufsrelevanter Qualifikationen</i>² 	1= <i>sehr gut</i> 2= <i>eher gut</i> 3= <i>eher schlecht</i> 4= <i>sehr schlecht</i>
Beurteilung der Module im Kernfach	„Bitte bewerten Sie pauschal die von Ihnen studierten Module Ihres Kernfachs hinsichtlich folgender Aspekte“
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Verständlichkeit der Qualifikationsziele</i>³ <i>i. d. Modulbeschreibungen</i> • <i>Übereinstimmung von Qualifikationszielen und Modulinhalt</i> • <i>Inhaltliche Abstimmung der Lehrveranstaltungen eines Moduls</i>³ • <i>Passung zwischen Lehrveranstaltungsform und -inhalt</i> • <i>Entsprechung von Prüfungsanforderungen und Modulinhalt</i>² 	1= <i>trifft zu</i> 2= <i>trifft eher zu</i> 3= <i>trifft eher nicht zu</i> 4= <i>trifft nicht zu</i>

¹= In Anlehnung an Heubelein/Spangenberg/Sommer 2003

²= In Anlehnung an die Studierendenbefragung für das CHE-Hochschulranking

³= In Anlehnung an Minks/Bredis 2005

Tabelle 2: Items zur Bewertung der Information und Betreuung

Theoretisches Konstrukt / Items	Fragetext/ Skalierung
Bewertung der Informationen über das Studium	„Wie zufrieden sind Sie mit den Informationsangeboten zu folgenden Bereichen Ihres Studiums?“
<ul style="list-style-type: none"> • Informationen zum Bachelor allgemein • Informationen zu Aufbau und Struktur des Studiums • Informationen zum Kernfach • Informationen zu Studienanforderungen • Informationen zu Prüfungsanforderungen und -modalitäten 	<p>1= sehr zufrieden 2= eher zufrieden</p> <p>3= eher unzufrieden 4= sehr unzufrieden</p>
Bewertung der Prüfungsorganisation im Kernfach	„Wie zufrieden sind Sie mit folgenden Aspekten der Organisation und Durchführung von Prüfungen in Ihrem Kernfach?“
<ul style="list-style-type: none"> • Organisation der Prüfungstermine • Transparenz der Prüfungsanforderungen • Feedback zu Prüfungsleistungen 	<p>1= sehr zufrieden 2= eher zufrieden</p> <p>3= eher unzufrieden 4= sehr unzufrieden</p>
Bewertung der Unterstützung auf Lehrveranstaltungsebene	„Wie zufrieden sind Sie mit der Unterstützung und Betreuung in folgenden Bereichen?“
<ul style="list-style-type: none"> • Betreuung beim Abfassen von Hausarbeiten • Unterstützung bei der Prüfungsvorbereitung • Vermittlung von Lerntechniken und -strategien • Vermittlung von Grundkompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens • Unterstützung bei Lern- und Arbeitsschwierigkeiten • Unterstützung bei der Studienverlaufsplanung • Unterstützung bei der Berufsfeldorientierung 	<p>1= sehr zufrieden 2= eher zufrieden</p> <p>3= eher unzufrieden 4= sehr unzufrieden</p>
Bewertung der zentralen und dezentralen Angebote	„Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden Informations- und Beratungsangeboten?“
<ul style="list-style-type: none"> • Zentrale Studienberatung • FU-Studienhandbuch • FU-Webseiten • FU-Vorlesungsverzeichnis • FU-Infoservice • Studentische Studienberatung • Studien- und Prüfungsbüro 	<p>1= sehr zufrieden 2= eher zufrieden</p> <p>3= eher unzufrieden 4= sehr unzufrieden</p>

Tabelle 3: Items zur Beurteilung der Modulangebote und der Studienteile ABV bzw. LBW

Theoretisches Konstrukt / Items	Frage- text/ Skalierung
Beurteilung der Module des 60-LP-Modulangebotes⁴⁴	„Bitte bewerten Sie pauschal die von Ihnen studierten Module Ihres 60-LP-Modulangebotes hinsichtlich folgender Aspekte“
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Verständlichkeit der Qualifikationsziele i. d. Modulbeschreibungen</i> • <i>Übereinstimmung von Qualifikationszielen und Modulinhalt</i> • <i>Inhaltliche Abstimmung der Lehrveranstaltungen eines Moduls</i> • <i>Passung zwischen Lehrveranstaltungsform und -inhalt</i> • <i>Entsprechung von Prüfungsanforderungen und Modulinhalt</i> 	1= trifft zu 2= trifft eher zu 3= trifft eher nicht zu 4= trifft nicht zu
Bewertung der Prüfungsorganisation im 60-LP-Modulangebot	„Wie zufrieden sind Sie mit folgenden Aspekten der Organisation und Durchführung von Prüfungen in Ihrem 60-LP-Modulangebot?“
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Organisation der Prüfungstermine</i> • <i>Transparenz der Prüfungsanforderungen</i> • <i>Feedback zu Prüfungsleistungen</i> 	1= sehr zufrieden 2= eher zufrieden 3= eher unzufrieden 4= sehr unzufrieden
Beurteilung des Studienangebots der ABV	„Die nachfolgenden Aussagen betreffen den Studienbereich ABV. Bitte geben Sie an, in welchem Maße die nachfolgenden Aussagen aus Ihrer Sicht zutreffen.“
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sinnvolle Ergänzung zum Fachstudium</i> • <i>Vermittlung berufspraktischer Erfahrungen</i> • <i>Bekanntmachen mit Anforderungen des Arbeitsmarkts</i> • <i>Vermittlung von Schlüsselkompetenzen</i> 	1= trifft zu 2= trifft eher zu 3= trifft eher nicht zu 4= trifft nicht zu
Beurteilung des Studienangebots der LBW	„Die nachfolgenden Aussagen betreffen den Studienbereich LBW. Bitte geben Sie an, in welchem Maße die nachfolgenden Aussagen aus Ihrer Sicht zutreffen.“
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vermittlung erziehungswissenschaftlicher Grundkenntnisse</i> • <i>Vermittlung fachdidaktischem Basiswissens</i> • <i>Unterstützung bei der Berufsentscheidung</i> 	1= trifft zu 2= trifft eher zu 3= trifft eher nicht zu 4= trifft nicht zu
Beurteilung des LBW-Praktikums	„Wie bewerten Sie das berufsfelderschließende Praktikum im Hinblick auf folgende Aspekte?“
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Einblick in schulische Tätigkeitsfelder</i> • <i>Erfahrungen bei der Unterrichtsgestaltung</i> • <i>Angeleitete Unterrichtsbeobachtung</i> • <i>Reflexion der Praxiserfahrung mit Mentoren</i> • <i>Reflexion der Praxiserfahrung in der Kompaktveranstaltung</i> • <i>Reflexion des Lehrerberufs und der Lehrerrolle</i> 	1= trifft zu 2= trifft eher zu 3= trifft eher nicht zu 4= trifft nicht zu

⁴⁴ Zur Entwicklung der Items siehe entsprechende Kernfachskalen in Tabelle 2.1 und 2.2.

3.4 Erhebungsdesign und Rücklauf

Die Befragung der Bachelor-Studierenden wurde an der Freien Universität Berlin als Online-Befragung im Sommersemester 2006 durchgeführt. Die Befragung ist als Vollerhebung konzipiert worden und erfolgte aufgrund der Besonderheit der Studienstruktur mit zwei Fragebögen: einem Fragebogen für Studierende der Mono-Bachelor-Studiengänge und einem Fragebogen für Studierende der Kombi-Bachelor-Studiengänge. Mit Hilfe eines TAN-Verfahrens wurde gesichert, dass nur Bachelor-Studierende der Freien Universität Berlin den Fragebogen ausfüllen konnten und eine wiederholte Teilnahme nicht möglich war. Nach Ausschluss von ungültigen Datensätzen⁴⁵ verblieben 819 Fälle (das entspricht einem Rücklauf von insgesamt rund 30 Prozent), die Geschlechterverteilung in der Stichprobe (63,7 Prozent weibliche Studierende) entsprach in etwa dem Anteil in der Population (65,8 Prozent weibliche Studierende).

Die Befragten kamen zu 30 Prozent aus geisteswissenschaftlichen, zu 25 Prozent aus naturwissenschaftlichen, zu 25 Prozent aus kulturwissenschaftlichen und zu 20 Prozent aus sozialwissenschaftlichen Kernfächern bzw. Studiengängen. 61 Prozent der Befragten sind im zweiten Semester und 28 Prozent im vierten Semester ihres Studiums befragt worden; die übrigen Studierenden verteilten sich auf die Fachsemester eins, drei, fünf und sechs. 44 Prozent der Befragten waren in Mono-Bachelor-Studiengängen und 56 Prozent in Kombi-Bachelor-Studiengängen eingeschrieben. Von den Studierenden in Kombi-Bachelor-Studiengängen studierten 84 Prozent neben ihrem Kernfach ein 60-LP-Modulangebot und 16 Prozent studierten zwei 30-LP-Modulangebote (zur Studienstruktur an der Freien Universität Berlin, s. Fußnote 4).

Der mit dem Fragebogen zur Studienorganisation der Bachelor-Studiengänge erhobene Datensatz erlaubt neben der Beschreibung der Gesamtstichprobe hinsichtlich der formulierten Evaluationsfragen Vergleiche auf verschiedenen Dimensionen:

1. Vergleiche zwischen Mono- und Kombi-Bachelor-Studiengängen sowie zwischen Kernfach und Modulangeboten
2. Vergleiche zwischen den beiden großen Studierenden-Kohorten im zweiten und im vierten Semester
3. Vergleiche zwischen den einzelnen Studiengängen bzw. zwischen Fächergruppen

Um signifikante Unterschiede zwischen Studiengängen und Fachsemestern bezüglich der verschiedenen erfassten Aspekte ermitteln zu können, musste die Vielzahl der Variablen zu Skalen zusammengefasst werden. Dies erfolgte zunächst aufgrund theoretischer Überlegungen. Mit Hilfe einer explorativen Faktorenanalyse wurden die das Kernfach bzw. den gesamten Studiengang betreffenden Skalen auf ihre Konstruktvalidität hin überprüft.

⁴⁵ Wurden von einem Probanden weniger als die Hälfte der für die Faktoranalyse notwendigen Items ausgefüllt, galt der betreffende Fall als ungültig.

3.5 Ergebnisse der Faktorenanalyse

Alle Items, die für sämtliche Studierenden gelten (d. h. alle Items, die den gesamten Studiengang oder das Kernfach betreffen, nicht jedoch Items, die das Nebenfach oder den berufswissenschaftlichen Studienanteil betreffen), wurden einer explorativen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenmodell mit Varimax-Rotation) unterzogen. Aus den ermittelten Faktoren wurden nach Ausschluss gering ladender Items sechs Skalen gebildet (vgl. Tab. 4). Für jede der Skalen wurde der Reliabilitätskoeffizient Cronbachs α berechnet.

Das Ergebnis der Faktorenanalyse führte zu einer Entscheidung nach dem Scree-Kriterium für eine 6-Faktorlösung, die nach 13 Iterationen konvergierte und nach Ausschluss von zwei niedrig ladenden Items 47,6 Prozent der Gesamtvarianz aller Items aufklärte. Das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium für die Stichprobeneignung war mit 0,885 „verdienstvoll“ (vgl. Backhaus/Erichson/Plinke/Weiber, 2003). Folgende zwei Items wurden ausgeschlossen: „Beurteilung von Aufbau und Struktur des Studiengangs“ sowie „Bewertung der Unterstützung bei der Studienverlaufsplanung“.

Die verbliebenen Items bündelten sich mehrheitlich entlang der vorab postulierten Konstrukte (vgl. Tab. 1 und 2). Abweichend von den theoretischen Vorüberlegungen luden Items der Beurteilung der Studienorganisation und der Prüfungsorganisation im Kernfach auf einem gemeinsamen Faktor, während die allgemeinen Informations- und Beratungsangebote der Universität hingegen aus der Wahrnehmung der Studierenden zwei verschiedene Faktoren ergaben; in Abhängigkeit davon, ob sie einen konkreten Ansprechpartner beinhalten (z. B. Studienberatung, Prüfungsbüros) oder anonyme mediale Angebote darstellen (z. B. Webseiten, Vorlesungsverzeichnis).

Tabelle 4 stellt die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse, also die Zusammensetzung der Faktoren, ihren jeweiligen Anteil an der Aufklärung der Gesamtvarianz sowie die Mittelwerte, Standardabweichung und Reliabilitätskoeffizienten der aus den Faktoren gebildeten Skalen dar.

Tabelle 4: Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse zur Zufriedenheit mit der Studienorganisation in den Bachelorstudiengängen (n=819)

Items	Faktor					
	1	2	3	4	5	6
	Beurteilung der Studien- und Prüfungsorganisation im Kernfach	Bewertung der Betreuung und Unterstützung im Studium durch Dozenten	Bewertung der studienbegleitenden Information über den Studiengang	Beurteilung der inhaltlichen Ausgestaltung des gesamten Studiengangs	Bewertung der Online-Informationenangebote der Universität	Bewertung der persönlichen Beratungsleistungenangebote
Entsprechung v. Prüfungsanforderungen & Modulinhalt	,647	,183	,035	,103	,087	,011
Passung zwischen Lehrveranstaltungsform u. -inhalt	,611	,158	,157	,283	,137	,021
Transparenz der Prüfungsanforderungen	,581	,384	,160	-,011	-,095	,166
Organisation der Prüfungstermine	,552	,089	,068	,030	-,042	,167
Übereinstimmung v. Qualifikationszielen & Modulinhalt	,532	,070	,267	,212	,130	-,281
Verständlichkeit der Qualifikationsziele i. d. Modulbeschr.	,523	-,046	,278	,102	,209	-,141
Feedback zu Prüfungsleistungen	,482	,438	,103	-,083	-,060	,165
Inhaltliche Abstimmung d. Lehrveranstaltungen e. Moduls	,460	,099	,236	,304	,060	-,058
Betreuung beim Abfassen von Hausarbeiten	,133	,772	,045	,047	,013	,057
Unterstützung bei der Prüfungsvorbereitung	,278	,729	,154	,075	-,037	,132
Unterstützung bei Lern- und Arbeitsschwierigkeiten	,234	,679	,082	,128	,165	,085
Unterstützung bei der Berufsfeldorientierung	-,029	,495	,276	,304	,055	,050
Vermittlung von Lerntechniken und -strategien	,061	,450	,105	,325	,186	-,284
Vermittlung v. Grundkompetenzen wissenschaft. Arbeitens	,052	,376	,210	,339	,214	-,253
Informationen zu Aufbau und Struktur des Studiums	-,121	-,058	-,717	-,183	-,237	-,112
Informationen zum Kernfach	-,352	-,072	-,668	-,098	-,115	-,060
Informationen zu den Studienanforderungen	-,139	-,140	-,657	,059	,027	-,136
Informationen zu Prüfungsanforderungen und -modalitäten	-,190	-,273	-,646	-,028	,013	-,163
Informationen zum Bachelor allgemein	-,134	-,064	-,644	-,194	-,235	-,195
Verknüpfung von Theorie und Praxis	,167	-,046	,043	,721	-,050	,219
Vermittlung berufsrelevanter Qualifikationen	,013	,230	,223	,652	,036	-,003
Einbezug aktueller Forschungsergebnisse	,102	,171	-,031	,532	-,139	,169
Vermittlung fachlicher Grundlagen	,320	,236	,036	,439	,117	-,060
Inhaltliche Breite des Lehrangebots	,280	-,070	,045	,359	,119	,138
Vorlesungsverzeichnis	,119	,164	,183	-,043	,738	,055
Webseiten	,042	,038	,123	,005	,668	,239
Studienhandbuch	,068	-,005	,045	,042	,622	,228
Infoservice	,120	-,005	,042	,122	,188	,574
Zentrale Studienberatung	,022	,107	,151	,123	,150	,564
Studentische Studienberatung	,000	,029	,137	,037	,084	,548
Studien- und Prüfungsbüro	-,032	,099	,295	,054	,135	,413
Varianzaufklärung	9,87 %	9,36 %	9,34 %	7,28 %	5,98 %	5,77 %
Skalenreliabilität (Cronbachs α)	0,7755	0,7623	0,8420	0,6145	0,6581	0,7263
Mittelwert / Standardabweichung (skaliert v. 1-4)	2,74 / 0,5	2,27 / 0,5	2,49 / 0,6	2,42 / 0,5	2,92 / 0,5	2,55 / 0,7

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. KMO-Kriterium: 0,885; Signifikanz nach Bartlett: 0,000.

Für die Beurteilung/Bewertung des Studienangebots und der Betreuungsleistungen in den 60-LP-Modulangeboten wurden Skalen analog zu den das Kernfach betreffenden Ergebnissen der Faktorenanalyse gebildet.⁴⁶ Die interne Konsistenz dieser Skala ist mit Cronbachs $\alpha=0,824$ gut (s. Tab. 5). Für die Beurteilung der berufswissenschaftlichen Studienteile ABV und LBW wurden drei Skalen aufgrund theoretischer Überlegungen gebildet (Cronbachs α liegt zwischen 0,659 und 0,841, s. Tab. 5).

Tabelle 5: Kennwerte der theoretisch konstruierten Skalen

Skalenbezeichnung / Items	Item-Trennschärfe	M / SD (skaliert v. 1-4)	n	Cronbachs α
Beurteilung der Studien- und Prüfungsorganisation im 60-LP-MA				
• <i>Entsprechung von Prüfungsanforderungen und Modulinhalten</i>	0,5451			
• <i>Angemessenheit der jeweiligen Lehrveranstaltungsform</i>	0,6567			
• <i>Transparenz der Prüfungsanforderungen</i>	0,6013			
• <i>Terminorganisation von Prüfungen</i>	0,4311	2,75 / 0,55	379	0,8241
• <i>Übereinstimmung von Qualifikationszielen und Modulinhalten</i>	0,6432			
• <i>Verständlichkeit der Qualifikationsziele</i>	0,4998			
• <i>Verständlichkeit der Qualifikationsziele</i>	0,4957			
• <i>Feedback des Dozenten zu Prüfungsleistungen</i>	0,4816			
• <i>Inhaltliche Abstimmung der Lehrveranstaltungen eines Moduls</i>				
Beurteilung des Studienangebots der ABV				
• <i>Sinnvolle Ergänzung zum Fachstudium</i>	0,6373			
• <i>Vermittlung berufspraktischer Erfahrungen</i>	0,7649	2,54 / 0,79	372	0,8416
• <i>Bekanntmachen mit Anforderungen des Arbeitsmarkts</i>	0,6055			
• <i>Vermittlung von Schlüsselkompetenzen</i>	0,7023			
Beurteilung des Studienangebots der LBW				
• <i>Vermittlung erziehungswissenschaftlicher Grundkenntnisse</i>	0,5204	2,38 / 0,65	220	0,6589
• <i>Vermittlung von fachdidaktischem Basiswissen</i>	0,4544			
• <i>Unterstützung bei der Berufsentscheidung</i>	0,4238			
Beurteilung des LBW-Praktikums				
• <i>Einblick in schulische Tätigkeitsfelder</i>	0,4603			
• <i>Erfahrungen bei der Unterrichtsgestaltung</i>	0,6236			
• <i>Angeleitete Unterrichtsbeobachtung</i>	0,3662	2,95 / 0,62	96	0,7816
• <i>Reflexion der Praxiserfahrung mit Mentoren</i>	0,6673			
• <i>Reflexion der Praxiserfahrung in der Kompaktveranstaltung</i>	0,4933			
• <i>Reflexion des Lehrerberufs und der Lehrerrolle</i>	0,5875			

⁴⁶ Aufgrund der geringen Fallzahlen in den 30-LP-Modulangeboten wurden die Fragen nur auf Einzelitem-Ebene deskriptiv ausgewertet.

3.6 Diskussion

Die Ergebnisse der Faktorenanalyse (Tab. 4) zeigen, dass die aufgrund theoretischer Überlegungen konstruierten Skalen zur Beurteilung der Studienorganisation in den Bachelorstudiengängen größtenteils den subjektiven Bewertungsdimensionen der Studierenden entsprechen. Die Ebene des intendierten Curriculums wird durch die Faktoren 1 und 4 inhaltlich gut abgebildet. Faktor 1 bildet die Beurteilung der Studien- und Prüfungsorganisation im Kernfach, also die Modulebene, ab und Faktor 4 die Beurteilung der inhaltlichen Ausgestaltung des gesamten Studiengangs, gewissermaßen die „Gesamtkomposition“ des Studiengangs. Die Reliabilität dieser Skala (Faktor 4) ist allerdings noch nicht ganz befriedigend. Hier müssen weitere explorative Anstrengungen zur besseren Operationalisierung des Konstrukts auf Itemebene unternommen werden, insbesondere, was Fragen zur inhaltlichen Breite des Lehrangebots und zur Vermittlung fachlicher Grundlagen betrifft.

Die Bewertung der Unterstützungsleistungen wird durch die Faktoren 2 und 6 abgebildet. Faktor 2 umfasst die persönlichen Unterstützungs- und Betreuungsleistungen der Lehrenden und Faktor 6 die allgemeinen Beratungsdienstleistungen der Universität. Faktor 3 bildet die Bewertung der studienbegleitenden Information der Studierenden über ihren Studiengang von Seiten der Lehrenden ab. Die zentralen Informationsangebote der Universität (schriftlich oder online) werden durch den Faktor 5 abgebildet.

Das Zusammenfallen der Beurteilung der Items zur Studien- und Prüfungsorganisation in einer gemeinsamen Bewertungsdimension der Studierenden (Faktor 1) entgegen der theoretischen Vorüberlegungen kann dahingehend interpretiert werden, dass von den Studierenden offensichtlich nicht universitäre Strukturen und deren Einzelleistungen (hier: Studienorganisation vs. Prüfungsorganisation) bewertet wurden, sondern die wahrgenommene Organisiertheit im Kernfach insgesamt. Dies erklärt auch, warum das Item „Beurteilung von Aufbau und Struktur des Studiengangs“ auf allen Faktoren gleichermaßen lud und aus diesem Grund bei der Faktoren- und Skalenbildung, welche sich eher auf die Beurteilung bzw. Bewertung spezifischer Teilaspekte bezieht, ausgeschlossen werden musste: Hier handelt es sich offenbar um eine Art Meta-Variable, welche die subjektiv wahrgenommene Strukturiertheit des Studiums insgesamt zu repräsentieren scheint. Ähnliches gilt offenbar für das Item „Bewertung der Unterstützung bei der Studienverlaufsplanung“.

Die Bewertung der zentralen Beratungs- und Informationsangebote ergab zwei Faktoren: Von den Studierenden wurden zentrale Informations- und Beratungsangebote der Universität, die einen persönlichen Ansprechpartner beinhalten (Studierendenberatungsstellen), anders wahrgenommen und bewertet als Angebote, welche schriftlich oder online anonym allgemeine Informationen zur Verfügung stellen (Studienhandbuch, Webseiten).

Mit dem Fragebogen zur Evaluation der Studienorganisation in den Bachelorstudiengängen liegt ein reliables und konstruktvalides Instrument zur Erfassung wesentlicher Aspekte des Studienaufbaus, der Studienstruktur und der Unterstützungsleistungen in den neuen modularisierten Studiengängen vor. Eingebettet in ein Gesamtkonzept zur Qualitätssicherung ermöglicht der Einsatz des Instruments eine datengestützte Entwicklung und Anpassung der Studienorganisation. Um darüber hinaus fach- und hochschulübergreifende Vergleiche in der Bewertung des intendierten Curriculums und

flankierender Beratungs- und Unterstützungsangebote zu ermöglichen und längerfristig Prozesse der Implementation des Bologna-Prozesses dokumentieren zu können, bedarf es eines breiteren und kontinuierlichen Einsatzes solcher standardisierten Instrumente.

Literatur

- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2003). *Faktorenanalyse*. In: Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (Hrsg.): *Multivariate Analyse-methoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Zehnte, neu bearbeitete und erweiterte Auflage (S. 259-332). Berlin, New York: Springer.
- Bargel, T. (2002). *Zur Evaluation von Studium und Lehre*, Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung der Universität Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschul-forschung, H. 39.
- Bargel, T., Multrus, F., & Ramm, M. (2005). *Studiensituation und studentische Orientierungen*. 9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.
- Blüthmann, I., Ficzkow, M. & Thiel, F. (2006). *FELZ – ein Instrument zur Erfassung der studienbezogenen Arbeitsbelastung*. In: Berendt, B./Wild, J./Voss, H.-P. (Hrsg.). *Neues Handbuch Hochschullehre*. 2. Aufl., 24. Ergänzungslieferung. Stuttgart, Berlin: Raabe, Griffmarke I 2.6, S. 1-30.
- Heubelein, U., Spangenberg, H. & Sommer, D. (2003). *Ursachen des Studienab-bruchs*, Analyse 2002. HIS. Hannover.
- Lenhardt, G. (2005). *Hochschulen in Deutschland und in den USA. Deutsche Hochschulpolitik in der Isolation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Minks, K.-H. & Bredis, K. (2005). *Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventen*. Teil II. HIS. Hannover.
- Mittag, S. (2006). *Qualitätssicherung an Hochschulen. Eine Untersuchung zu den Folgen der Evaluation von Studium und Lehre*. Münster, New York: Waxmann.
- Mittag, S., Bornmann, L. & Daniel, H.-D. (2003). *Evaluation von Studium und Lehre an Hochschulen. Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluations-verfahren*. Münster, New York: Waxmann.
- Orr, D. (2005). *Hochschulsteuerung und Autonomie englischer Universitäten. Hochschulfinanzierung und Qualitätssicherung aus einer Verfahrensperspektive*. Münster, New York: Waxmann.
- Schwarz-Hahn, S. & Rehburg, M. (2004). *Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform*. Münster, New York: Waxmann.
- Teichler, U. (2005). *Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess*. Münster, New York: Waxmann.
- Weiss, C. (2000). Begrüßung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). *Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2000*, Projekt Qualitätssicherung, Bonn.

Internetquellen

- Berghoff, S., Federkeil, G., Giebisch, P., Hachmeister, C.-D., Müller-Böling, D. & Siekermann, M. Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) (2005). *Das Hochschulranking. Vorgehensweisen und Indikatoren*. URL: http://www.che.de/downloads/CHE_HochschulRanking_Methoden2005.pdf, Download vom 18.07.2007
- Materialien der Evaluationsagentur Baden-Württemberg (EVALAG). URL: http://www.evalag.de/files/fb_stud_w2000.doc, Download vom 18.07.2007
- Studierendenfragebogen für die interne Evaluation der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZevA). URL: http://www.zeva.uni-hannover.de/evaluation/frageboegen/download/frb_stud.doc, Download vom 18.07.2007

Schomburg, H. (2001). Handbuch zur Durchführung von Absolventenstudien. URL: <http://www.uni-kassel.de/wz1/PROJEKTE/ABS/stab01.pdf>, Download vom 18.07.2007

4

Studie 3: Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen?

Anmerkung: Dies ist die Version der Autorin von einem Artikel, der in der Zeitschrift *Die Hochschule* veröffentlicht wurde (© HoF). Dies ist nicht die Originalversion des Artikels und kann daher nicht zur Zitierung herangezogen werden.

Blüthmann, I., Thiel, F. & Wolfgram, C. (2011). Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen? *Die Hochschule*, 20 (1), S.110-116.

4.1 Einleitung

Hinter einer Exmatrikulation kann eine Vielfalt bzw. ein Bündel unterschiedlicher Motive stehen, die teilweise von der Hochschule verursacht und beeinflussbar sind, teilweise aber auch außerhalb des Einflussbereichs der einzelnen Hochschulen liegen. Im Modell zum Studienabbruch des Hochschul-Informations-Systems (Heublein et al. 2009) beeinflussen neben den Bedingungsfaktoren in der Studien- und Lebenssituation auch die Zukunftsaussichten und die Urteile von Beratungsinstanzen oder vertrauten Personen die Abbruchentscheidung. Einem Studienabbruch liegt in aller Regel ein längerer Prozess der Ablösung von Studium und Hochschule zugrunde, der sich durch Komplexität und Mehrdimensionalität auszeichnet. Das konflikttheoretische Modell von Ströhlein (1983) geht von der Annahme aus, dass das Individuum eine Kongruenz anstrebt zwischen den eigenen Bedürfnissen und den sozioökologischen Bedingungen, denen es ausgesetzt ist: Aus der Wahrnehmung einer Diskrepanz zwischen den individuellen Erwartungen, Zielen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen auf der einen Seite und den wahrgenommenen Anforderungen und Gegebenheiten des Studiums auf der anderen Seite resultiert – unter Mitberücksichtigung der jeweiligen Konsequenzen – die Suche nach realisierbaren Handlungsalternativen, die größere Chancen versprechen, die eigenen Bedürfnisse zu befriedigen. Fachwechsel und Studienabbruch stellen zwei Optionen zur Auflösung dieser Diskrepanz neben anderen dar, die das Verbleiben im Studium ermöglichen, wie beispielsweise die Anpassung eigener Erwartungen, Zielen oder Verhaltensweisen an die Anforderungen und Gegebenheiten des Studiums.

Die im vorliegenden Beitrag untersuchte Abbruchneigung wird in den meisten Studien als ein Maß für die Studienzufriedenheit betrachtet und gilt als eine Art Frühwarnsignal für Studienabbruch (Werner 2008; Brandstätter et al. 2006). Aus diesem Grund sind Studien zur Erklärung der Abbruchneigung für die hochschulpolitischen Akteure von ebenso hohem Interesse wie Abbrecherstudien.

Bislang liegen wenige Untersuchungen zu Studienabbruch und Abbruchneigung in Bachelorstudiengängen vor. Die Ergebnisse von Heublein et al. (2009) deuten darauf hin, dass sich Studierende der neuen modularisierten Studiengänge hinsichtlich ihrer Studienabbruchmotive von Studierenden der Diplom- und Magisterstudiengänge unterscheiden. Unzulängliche Studienbedingungen werden beispielsweise in den Bachelorstudiengängen häufiger als in den Diplom- oder Magisterstudiengängen zum ausschlaggebenden Grund für den Studienabbruch. Hinzu kommt die deutlich kürzere Studiendauer, die mit einer Verdichtung der Studienanforderungen und einer zeitlichen Vorverlagerung von Studienabbruch im Studienverlauf einhergeht. Durch welche Faktoren die Abbruch- und Wechselneigung im Bachelorstudium zu erklären ist, ist Gegenstand der im Folgenden präsentierten Analyse von Daten einer Befragung von Bachelorstudierenden an der Freien Universität Berlin (Thiel et al. 2008).

In einem ersten Teil wird der Forschungsstand zu Studienabbruch und Abbruchneigung kurz skizziert (1), um vor diesem Hintergrund Hypothesen für die Untersuchung zu formulieren (2). Im dritten Teil werden das Design der Studie, eingesetzte Skalen und Analysemethoden erläutert (3). Der anschließende Ergebnisteil ist der Darstellung eines Strukturgleichungsmodells gewidmet, das zur

Prüfung der Hypothesen gerechnet wurde (4). Abgeschlossen wird der Beitrag durch die Diskussion der Ergebnisse (5).

4.2 Forschungsstand

Als Studienabbrecher gelten Personen, die ein begonnenes Hochschulstudium (Erststudium) aufgeben und die Hochschule ohne Abschluss verlassen (Lewin 1997, 351). In einigen Studien werden auch Studienunterbrecher und Hochschulwechsler zu einem Begriff des „Studienabbruchs im weiteren Sinne“ zusammengefasst (Ströhlein 1983; Kolland 2002).

Die Abbruchneigung, die in der Regel über die Häufigkeit bzw. die Ernsthaftigkeit von Gedanken an das Verlassen der Universität erhoben wird, spiegelt hingegen eher die Unzufriedenheit mit der subjektiv wahrgenommenen Studiensituation und die Auseinandersetzung mit der Möglichkeit und den Konsequenzen eines Studienabbruchs bzw. -wechsels wider. Die Abbruchneigung wird in einigen Studien in ein komplexes Konstrukt der Studienzufriedenheit mit einbezogen (Apenburg 1980; Ströhlein 1983). Weitere Studien belegen die hohe Korrelation von Studienabbruchneigung und Studienzufriedenheit (Meulemann 1991; Winteler 1984).

Sowohl die Häufigkeit sehr ernsthafter Abbruchneigung als auch sehr ernsthafter Wechselneigung liegt an den Universitäten bei rund 3 Prozent, variiert mit den Fächergruppen und Fachsemestern und ist in den (universitären) Bachelorstudiengängen in der Tendenz etwas größer als in den (universitären) Diplom- und Staatsexamensstudiengängen (Multrus et al. 2008, 67-69).

Zur Frage des Zusammenhangs von Abbruchneigung und Abbruch/Fachwechsel deuten die Befunde der Längsschnittuntersuchung der Arbeitsgruppe Bildungslebensläufe (Gold 1988) für die alten Studiengänge darauf hin, dass rund jede(r) vierte bis jede(r) fünfte Studierende mit ernsthafter Abbruchneigung das Studium in der Folge tatsächlich abbricht (in Abhängigkeit davon, zu welchem Zeitpunkt im Studium und in welcher zeitlichen Nähe voneinander das Ausmaß von Abbruchneigung und tatsächlichem Abbruch erhoben werden). Gemäß Meyer et al. (1999) brachen 34 Prozent der Befragten, die ausgesagt hatten, häufig an einen Studienabbruch zu denken, ihr Studium innerhalb der zwei folgenden Jahren tatsächlich ab und 17 Prozent derjenigen, die häufig an einen Studienwechsel gedacht hatten. Dies bestätigt die Annahme des Eingangs dargestellten Modells von Ströhlein, dass sich Fachwechsel und Studienabbruch als mögliche Reaktionsweisen auf eine unbefriedigende Studiensituation als Alternativen gegenüberstehen und hier Intention und Realisation wechselseitig ineinander einmünden können (vgl. auch Werner et al. 2008, 199).

Immerhin 40 Prozent der späten Abbrecher (d.h. der nach dem 7. Semester Abbrechenden) in der Studie von Gold (1988) gaben bereits in den Anfangssemestern an, einen Abbruch in Erwägung zu ziehen. Lediglich 21 Prozent der späten Studienabbrecher gaben in beiden früheren Befragungen keinen Hinweis, bereits ernsthaft an einen Studienabbruch gedacht zu haben. In diesem Zusammenhang seien auch nicht-intendierte Abbrüche (z.B. aufgrund von Krankheit, finanziellen oder familiären Umständen, vgl. Gold 1988) und „unechte“ Studienabbrüche (vor dem Abbruch war keine ernsthafte Studienabsicht vorhanden, vgl. Kolland 2002, 20) erwähnt.

Allerdings haben aber auch 19 Prozent der Absolventen im Verlauf ihres Studiums einen Studienabbruch ernsthaft in Erwägung gezogen (Gold 1988; Kolland 2002). Die abbruchgeneigten Absolventen haben sich aufgrund von persönlichem Ehrgeiz, der Unterstützung durch Freunde sowie Überlegungen hinsichtlich der bereits in das Studium investierten Zeit sowie Arbeitsmarktchancen zur Fortführung des Studiums entschlossen (Kolland 2002, 166).

Diese Befunde markieren gemäß Gold (1988, 193) sowohl die Unzulänglichkeit, allein aufgrund der Abbruchneigung den Studienabbruch vorherzusagen, als auch die Relevanz von Abbruchgefährdung bei der Betrachtung von Studienverläufen. Entgegen Brandstätter et al. (2006), die der von den Studierenden eingeschätzten Wahrscheinlichkeit eines künftigen Studienwechsels oder Studienabbruchs keine prognostische Validität zur Erklärung der Dropout-Varianz nachweisen konnten, bezeichnet (Gold 1988, 34) die Abbruchabsicht und die konzeptionell verwandte Studienzufriedenheit als herausragende Prädiktoren der Abbruchentscheidung.

Gründe für den Studienabbruch lassen sich in Eingangsvoraussetzungen, Studienbedingungen und Kontextbedingungen finden und entsprechend bündeln.

Folgende individuelle Eingangsvoraussetzungen wurden als wichtige Prädiktoren des Verbleibs im Studium ermittelt:

- Kognitive Fähigkeiten, gemessen in Schulnoten, Testleistungen oder Studienleistungen (Trapmann 2007; Brandstätter et al. 2006; Robbins et al. 2004; Ströhlein 1983; Gold 1988; Schiefele et al. 2007; Pixner & Schüpbach 2006),
- Studien- bzw. Fachinteresse (Schiefele et al. 2007; Kolland 2002),
- eine sorgfältige Studienfachwahl (Christie et al. 2004; Heublein et al. 2009; Berning & Schindler 1997; Spiess 1997).

Obwohl mangelnde Studierfähigkeit, Leistungsprobleme und Überforderung in zahlreichen Studien als (Haupt-)Ursachen des Studienabbruchs genannt werden (Heublein et al. 2009; Gold & Kloft 1991; Berning & Schindler 1997; Pohlenz & Tinsner 2004, Kolland 2002), sprechen die Befunde nach Robbins et al. (2004) und Pixner & Schüpbach (2006; 2008) dafür, dass die Studienmotivation (Selbstwirksamkeitserwartung, Leistungsmotivation) und die Passung zwischen Studierenden und Hochschulumwelt einen ebenso starken, wenn nicht sogar einen stärkeren Einfluss auf den erfolgreichen Studienabschluss haben als kognitive Fähigkeiten.

Das zweite Motivbündel betrifft das Studienangebot. Als abbruchrelevante Faktoren wurden identifiziert

- Mängel hinsichtlich der inhaltlichen Qualität des Studienangebots (Meyer et al. 1999; Schiefele et al. 2007), der Kohärenz des Studienaufbaus sowie in Bezug auf die Studienorganisation (Meyer et al. 1999; Heublein et al. 2009),
- fehlende Betreuung im Studium (Meyer et al. 1999; Heublein et al. 2009; Kolland 2002),
- mangelnde Flexibilität der Studienpläne (Meyer et al. 1999),
- fehlender Praxisbezug (Heublein et al. 2009; Gold & Kloft 1991, Kolland 2002),
- fehlende soziale Integration (Robbins et al. 2004; Kolland 2004) und

- Orientierungsschwierigkeiten (Gold & Kloft 1991) sowie
- falsche Erwartungen bezüglich des studienbezogenen Zeitaufwands (Pohlenz & Tinsner 2004).

Dem dritten Motivbündel sind Kontextfaktoren oder Lebensbedingungen der Studierenden zuzuordnen: Erwerbstätigkeit scheint dann zum Risikofaktor zu werden, wenn sie mehr als 18 (Heublein et al. 2003) bzw. 19 Stunden (Brandstätter & Farthofer 2003) pro Woche umfasst. Auch familiäre Gründe (Heublein et al. 2009; Pohlenz & Tinsner 2004) und Krankheit (Heublein et al. 2009) spielen für die Entscheidung, das Studium abzugeben, eine Rolle. Weiterhin können schlechte Berufsaussichten den Abbruch begünstigen (Gold & Kloft 1991, Heublein et al. 2009).

Was die *Erklärung der Abbruchneigung* betrifft, werden von den Studierenden vor allem folgende Gründe genannt:

- enttäuschte (inhaltliche) Erwartungen bzw. falsche Vorstellungen (Meinefeld 1999; Wittenberg & Rothe 1999; Jonkmann 2005; Kramer 1977; Winteler 1984),
- mangelndes Fachinteresse/mangelnde Studienmotivation (Blömeke 2009; Bargel 2003; Jonkmann 2005; Kramer 1977) sowie
- Zweifel an der persönlichen Eignung für das Fach bzw. für ein Studium allgemein (Werner 2008, Bargel 2003; Kramer 1977),
- mangelnde didaktische Lehrqualität (Werner 2008),
- fehlende Betreuung (Meinefeld 1999) sowie
- der Wunsch nach mehr Praxisnähe (Meinefeld 1999).

Zwischen Fachinteresse und Abbruchneigung besteht ein signifikanter negativer Zusammenhang (Müller 2001, 184).

Die Studienbedingungen haben bei der Entstehung von Abbruchgedanken in den alten Diplom- und Magisterstudiengängen eine eher untergeordnete Bedeutung. Die Abbrecherstudie von Heublein et al. (2009) zeigt allerdings, dass Abbrecher aus Bachelorstudiengängen häufiger Mängel hinsichtlich der Klarheit der Studienanforderungen und der Studienorganisation beklagen und häufiger Schwierigkeiten mit der Stofffülle haben als Abbrecher aus den alten Studiengängen. Damit ist zu vermuten, dass die Studienbedingungen in den Bachelorstudiengängen auch für die Erklärung der Abbruchneigung eine Rolle spielen.

Berufsaussichten, Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit sowie persönliche/familiäre Gründe werden als subjektive Begründung der Abbruchneigung seltener genannt als im Zusammenhang mit einem tatsächlichen Abbruch (Werner 2008). Im Vergleich mit nicht-abbruchgeneigten Studierenden fühlen sich Studierende, die über einen Abbruch nachdenken, hinsichtlich dieser Aspekte jedoch tendenziell stärker belastet (Bargel 2003).

4.3 Hypothesen

Vor dem Hintergrund der dargestellten Befunde und eines Modells zum Studienerfolg (Thiel et al. 2008) wurden folgende Einflüsse auf die Abbruchneigung von Bachelorstudierenden erwartet:

- Höhere kognitive Eingangsvoraussetzungen wirken der Neigung, das Studium abzubrechen, entgegen.
- Lernschwierigkeiten begünstigen die Abbruchtendenz.
- Ein hohes Fachinteresse wirkt der Abbruchneigung entgegen.
- Günstige Studienbedingungen (vor allem hinsichtlich Lehrqualität, Betreuung und Theorie-Praxis-Verknüpfung) wirken der Abbruchneigung entgegen.
- Belastende Lebensumstände (Krankheit, Konflikte zwischen Erwerbstätigkeit und Studium, familiäre Belastungen) befördern die Abbruchneigung
- Eine gute Informationslage bezüglich der Anforderungen im Studium sowie der mit dem Studium verbundenen Berufsaussichten vermindert die Tendenz, das Studium abzubrechen.

4.4 Untersuchungsdesign und Methode

Der Datensatz entstammt einer im Sommersemester 2008 durchgeführten Online-Befragung aller Bachelorstudierenden an der Freien Universität Berlin zu ihrer Studiensituation. Der Rücklauf betrug 31 Prozent ($n= 2403$) und kann hinsichtlich der vorliegenden Angaben zur Grundgesamtheit (Studienfach, Fachsemester, Geschlecht) als repräsentativ gelten. Die Befragten waren im Durchschnitt 22,9 Jahre alt ($SD= 4.0$) und hatten im Durchschnitt 3,4 Fachsemester studiert ($SD= 1,6$). 449 Befragte studierten ein Kernfach im Bereich der Geistes- und Sprachwissenschaften, 459 studierten im Bereich Kultur- und Geschichtswissenschaften, 806 im Bereich der Human- und Sozialwissenschaften und 689 studierten eine Naturwissenschaft.

Die Studienabbruchneigung wurde in Anlehnung an das Modell von Ströhlein (1983) mit Hilfe des Items „Wenn ich eine gute Alternative hätte, würde ich das Studium abbrechen“ erfasst.

Befragt wurden die Studierenden außerdem zu

- individuellen Studienvoraussetzungen (Abiturnote, Motive der Studienwahl sowie Informiertheit vor Aufnahme des Studiums), Studienbedingungen (Inhaltliche Ausgestaltung des Studiengangs, Studien- und Prüfungsorganisation, Unterstützung und Betreuung, Lehrqualität, Studienklima),
- Lernschwierigkeiten und Lebensbedingungen (Schwierigkeiten der Vereinbarkeit des Studiums mit Erwerbstätigkeit und/oder familiären Verpflichtungen sowie Belastung durch häufige Krankheit/psychische Probleme).

Tabelle 6: Faktoren und Items im Wortlaut

Faktor	Fragetext	Item (<i>Abk. im Modell</i>)
	Wenn ich eine gute Alternative hätte, würde ich das Studium abbrechen. <i>Abbruchneigung</i>	
	Bitte geben Sie die Durchschnittsnote Ihres Hochschulreifezeugnisses (Abitur) an. <i>abinote</i>	
Informiertheit vor Studienbeginn	Erinnern Sie sich bitte an die Zeit, in der Sie Ihre Studienwahl getroffen haben. Wie gut war Ihr Informationsstand vor Aufnahme Ihres Studiums bezüglich folgender Aspekte?	über Studienanforderungen (<i>info_1</i>)
		über Berufsperspektiven, die mit dem Studium verbunden sind (<i>info_2</i>)
		über Übergangsmöglichkeiten in Masterstudiengänge (<i>info_3</i>)
Studienwahlmotiv Fachinteresse	Was hat Sie zur Einschreibung in Ihr (Kern)Fach veranlasst?	Die Wahl des Studienfachs kam eher zufällig zustande (umgepolt) (<i>motiv_1</i>)
		Ich hatte keine bessere Idee (umgepolt) (<i>motiv_2</i>)
Inhaltliche Ausgestaltung	Wie beurteilen Sie das von Ihnen studierte (Kern)Fach allgemein hinsichtlich folgender Aspekte?	Erwerb fachlicher Grundlagen (<i>inhalte_1</i>)
		Verknüpfung von Theorie und Praxisanteilen (<i>inhalte_2</i>)
		Erwerb berufsrelevanter Qualifikationen (<i>inhalte_3</i>)
Studienorganisation	Bitte bewerten Sie im Allgemeinen die von Ihnen studierten Module Ihres (Kern)Fachs	Qualifikationszielen und Lehrinhalte stimmen überein (<i>orga_1</i>)
		Die Lehrveranstaltungen eines Moduls sind inhaltlich aufeinander abgestimmt (<i>orga_2</i>)
		Die Lehrveranstaltungsformen sind den Qualifikationszielen angemessen (<i>orga_3</i>)
Unterstützung und Betreuung	Wie zufrieden sind Sie mit der Unterstützung und Betreuung durch die Lehrenden Ihre (Kern)Fachs hinsichtlich folgender Aspekte?	Unterstützung bei Lern- und Arbeitsschwierigkeiten (<i>unterst_1</i>)
		Betreuung beim Abfassen von Hausarbeiten (<i>unterst_2</i>)
		Betreuung bei der Vorbereitung von Referaten/Präsentationen (<i>unterst_3</i>)
Lehrqualität	Wie bewerten Sie im Allgemeinen die Qualität der Lehre in Ihrem (Kern)Fach?	Im Allgemeinen sind die Lehrveranstaltungen gut strukturiert. (<i>lehre_1</i>)
		Im Allgemeinen sind die Lehrveranstaltungen abwechslungsreich gestaltet (<i>lehre_2</i>)
Negatives soziales Klima/ Leistungsdruck und Konkurrenz	Wie bewerten Sie Ihre Studiensituation im Hinblick auf das soziale Klima?	Es herrscht ein großer Leistungsdruck im Studium (<i>soz.Klima_1</i>)
		Es herrscht eine große Konkurrenz zwischen den Studierenden (<i>soz.Klima_2</i>)
Lernschwierigkeiten	Die folgende Fragen betreffen ihre individuellen Lernerfahrungen im Studium	Die Vorbereitung auf Prüfungen fällt mir schwer (<i>lerns_1</i>)
		Ich habe Schwierigkeiten bei der Erfüllung des Lernpensums. (<i>lerns_2</i>)
		Es fällt mir schwer, den Lernstoff zu behalten. (<i>lerns_3</i>)
Persönliche Belastungen	Inwieweit treffen folgende belastende Lebensumstände auf Ihre Situation zu?	Es ist für mich sehr schwierig, Studium & Erwerbstätigkeit zu vereinbaren (<i>Probl_Job</i>)
		Es ist für mich sehr schwierig, Studium & Familie zu vereinbaren (<i>Probl_Fam</i>)
		Ich bin häufig krank / habe psychische Probleme (<i>Probl_Gesundh</i>)

Die Items zur Erfassung der Studienwahlmotive, der Studienorganisation, der Unterstützung und Betreuung, der Lehrqualität, des sozialen Klimas im Studium, der Lernschwierigkeiten, der persönlichen Belastungen und der Abbruchneigung wurden als Statements formuliert. Die Studierenden konnten ihre Zustimmung jeweils auf einer achtstufigen Antwortskala von eins („trifft gar nicht zu“) bis acht („trifft zu“) angeben. Die inhaltliche Ausgestaltung ihres Studiengangs sollten die Studierenden auf einer 8-stufigen Antwortskala von eins („sehr schlecht“) bis acht („sehr gut“) beurteilen und ihren Informationsstand vor Studienbeginn retrospektiv auf einer 8-stufigen Antwortskala von eins („sehr schlecht“) bis acht („sehr gut“) einschätzen. Der Wortlaut aller in dieser Untersuchung verwendeten Items kann Tabelle 6 entnommen werden.

Da es sich um eine Querschnittuntersuchung handelt, wurden die Motive der Studienwahl sowie die Informiertheit vor Studienbeginn retrospektiv erfasst. Die Zuverlässigkeit von Antworten auf retrospektive Fragen hängt vom Zeithorizont und von der Art der Ereignisse ab. „Accuracy of recall usually decreases as the length of time since the event increases“ (Bradburn, Rips & Shevell, 1987, In: Lucas & Baird, 2006). Ereignisse, die einen biographischen Wendepunkt darstellen, werden allerdings im Allgemeinen zuverlässig erinnert (Höpfinger, 2010). Da die Studienwahl ein solches entscheidendes Ereignis darstellt und sich die Befragten überwiegend in einem frühen Studienabschnitt befanden, kann von einem guten Erinnerungsvermögen ausgegangen werden. Es ist allerdings nicht auszuschließen, dass Studierende aufgrund von Rationalisierungstendenzen auf die Fragen nach ihren Motiven und ihrer Informiertheit bei der Studienwahl Antworten geben, die ihre jetzige Studien(un-)zufriedenheit nachträglich rechtfertigen.

Mit einem Strukturgleichungsmodell sollte geprüft werden, wie sich das Studienwahlmotiv Fachinteresse, die Informiertheit vor Studienbeginn und die Studienbedingungen auf das Studier- und Lernverhalten, hier erfasst durch Lernschwierigkeiten, auswirken und wie diese wiederum die Neigung zum Studienabbruch beeinflussen.

Die Datenauswertung wurde in zwei Schritten durchgeführt (Jöreskog 1993; Hayduk 1996). Im ersten Schritt wurden die latenten Variablen mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen (CFA) überprüft. Im zweiten Schritt wurde das Modell mit gerichteten Pfaden überprüft. Die Richtung der Zusammenhänge wurde theoretisch angenommen und mittels Spezifikationssuche statistisch überprüft. Die Schätzungen wurden mit AMOS 7 (Arbuckle 2007) und der asymptotisch verteilungsfreien Schätzmethode durchgeführt. Diese Schätzmethode wurde der üblichen *maximum likelihood* Methode vorgezogen, weil verschiedene Variablen schief verteilt waren (Benson & Fleishman 1994). Diese Schätzmethode ist ebenfalls die Methode der Wahl für ordinalskalierte Daten (Jöreskog, 2002).

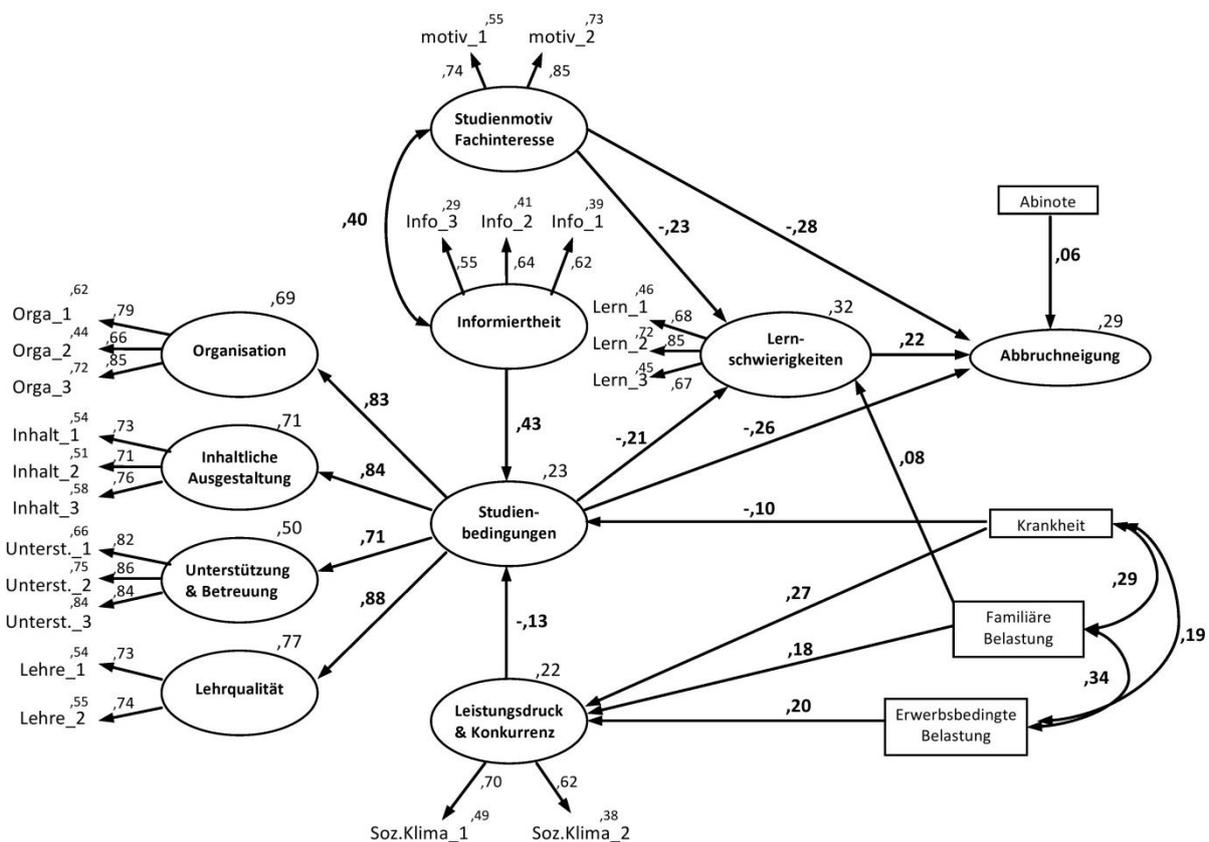
Da diese Schätzmethode nur mit vollständigen Rohdaten durchgeführt werden kann und die Anzahl fehlender Werte gering war (um 1 Prozent pro Item), wurden Versuchspersonen mit fehlenden Werten per fallweisem Ausschluss entfernt. Es resultierte eine Anzahl von 1.996 Untersuchungsteilnehmern, die für die Analyse des Strukturgleichungsmodells berücksichtigt wurden.

4.5 Ergebnisse

Der Frage, ob sie das Studium bei einer besseren Alternative abbrechen würden, stimmten 11 Prozent der Befragten vollständig zu, 40 Prozent der Antwortenden stimmten gar nicht zu. 30,4 Prozent der Stichprobe gaben eine eher zustimmende Antwort auf die Frage nach der Abbruchneigung (Antwortoptionen 5 bis 8 auf 8-stufiger Skala).

Zur Überprüfung des Strukturgleichungsmodells wurden einerseits der direkte Einfluss der unabhängigen Variablen auf die Abbruchneigung als auch der indirekte Einfluss im Sinne einer Mediation durch die Lernschwierigkeiten modelliert. Zudem wurden die Note der Hochschulzugangsberechtigung (Abitur) und persönliche Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit, Studium und Familie sowie gesundheitliche Probleme als manifeste Variablen in das Modell aufgenommen. Bei der Beurteilung der Studienbedingungen fiel die Entscheidung auf eine Lösung mit einem Faktor zweiter Ordnung.

Die erklärte Varianz der Studienabbruchneigung betrug im Strukturgleichungsmodell 29 Prozent (Abb. 2)



Anmerkung: $\chi^2(283)=1121.45$, $p < .001$; CFI= .833; SRMR=.0458; RMSEA=.039

1). Wie vorhergesagt, zeigte sich ein signifikanter, wenn auch relativ geringer Einfluss der Note der Hochschulzugangsberechtigung ($\beta = .06$, $p < .001$) und der Lernschwierigkeiten ($\beta = .22$, $p < .001$) auf die Studienabbruchneigung. Weitere direkte Einflussfaktoren auf die Abbruchneigung waren die

Studienmotivation, Fachinteresse ($\beta = -.28, p < .001$) sowie die Beurteilung der Studienbedingungen ($\beta = -.26, p < .001$). Es zeigten sich auch indirekte Effekte nach Kline (1998) auf die Studienabbruchneigung, mediiert durch die Lernschwierigkeiten: von der Studienmotivation Fachinteresse ($\beta = .05, z = 6.04, p < .001$), getestet mit dem Sobel-Test nach Preacher und Hayes (2008), der Beurteilung der Studienbedingungen ($\beta = -.04, z = 6.69, p < .001$), der Wahrnehmung von Konkurrenz und Leistungsdruck ($\beta = .13, z = 8.21, p < .001$), gesundheitlichen Problemen ($\beta = .06, z = 3.63, p < .01$) und den Schwierigkeiten mit der Vereinbarkeit von Studium und Familie ($\beta = .04, z = 2.96, p < .01$). Bei der latenten Variable Informiertheit vor Studienbeginn konnte weder der erwartete direkte Effekt auf die Abbruchneigung noch ein indirekter Effekt über die Lernschwierigkeiten gefunden werden, jedoch ein Effekt auf die Beurteilung der Studienbedingungen ($\beta = .42, p < .001$). Weitere signifikante Einflüsse zeigten sich von den persönlichen Schwierigkeiten auf die Beurteilung des Studienklimas.

4.6 Diskussion

Die Ergebnisse unserer Analyse erlauben es, wichtige direkte und indirekte Einflussgrößen zur Reduktion der Abbruchneigung zu identifizieren.

Entsprechend unserer Hypothese und den dargelegten Forschungsbefunden trägt das Fachinteresse zum Zeitpunkt der Studienwahl deutlich zur Aufklärung der Varianz der Abbruchneigung bei. Die kognitiven Eingangsvoraussetzungen, gemessen an der Abiturnote, haben jedoch lediglich einen sehr geringen Effekt auf die Abbruchneigung.

Die Informiertheit der Studierenden vor Studienbeginn über Studienanforderungen, Übergangsmöglichkeiten in Masterstudiengänge sowie berufliche Perspektiven wirkt sich entgegen unserer Erwartung nicht direkt auf die Abbruchneigung aus. Über die Beurteilung der Studienbedingungen zeigt sich jedoch ein indirekter Effekt der Informiertheit auf die Abbruchneigung. Dies entspricht bisherigen Befunden, die einen Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit und der Erfüllung von Erwartungen im Studium postulieren (vgl. Voss 2006). Die Informiertheit stellt damit eine wichtige indirekte Einflussgröße zur Reduktion der Abbruchneigung dar. Außerdem korrelieren Informiertheit und Fachinteresse, was – wiederum übereinstimmend mit bisherigen Forschungsergebnissen – dafür spricht, dass eine begründete, die eigenen Neigungen mit den Anforderungen und Perspektiven abgleichende Fachwahl, von zentraler Bedeutung für das Erreichen des Studienziels ist. Da die Daten einer Querschnittuntersuchung entstammen kann die Ursache-Wirkungs-Richtung hier – trotz hoher Plausibilität der dargestellten Interpretation – nicht eindeutig geklärt werden. Aufgrund der retrospektiven Erfassung von Informiertheit und Studienwahlmotiven ist außerdem – wie in Abschnitt 3 bereits erwähnt – eine Verfälschung der Selbsteinschätzungen durch nachträgliche Rationalisierungstendenzen nicht prinzipiell auszuschließen.

Einen weiteren wichtigen Einflussfaktor auf die Abbruchneigung stellen Lernschwierigkeiten dar. Erwartungsgemäß tendieren Studierende mit größeren Lernschwierigkeiten stärker zum Abbruch des Studiums. Zusätzlich medieren – entsprechend der Logik eines Angebots-Nutzungsmodells – die

Lernschwierigkeiten Einflüsse der Studienbedingungen und des Studienklimas (Leistungsdruck) auf die Abbruchneigung.

Die Studienbedingungen werden in dem gerechneten Modell entgegen bisheriger Forschungsergebnisse zur Abbruchneigung in herkömmlichen Studiengängen und übereinstimmend mit der Bedeutungszunahme von Studienbedingungen als Grund für den Studienabbruch im Bachelorstudium (Heublein et al. 2009) als zweitwichtigster Faktor zur Erklärung der Abbruchneigung ermittelt. Entsprechend der eingangs referierten Befunde lassen sich dabei unterschiedliche Aspekte unterscheiden: Die Lehrqualität (hier die Aspekte der Strukturierung und abwechslungsreichen Gestaltung der Lehrveranstaltungen) trägt am stärksten zur Erklärung der Varianz in der Beurteilung der Studienbedingungen bei. Aber auch die inhaltliche Ausgestaltung des Studienangebots (hier der Erwerb fachlicher und berufsrelevanter Qualifikationen), eine gelungene Studienorganisation (Passung zwischen den Qualifikationszielen auf der einen und Form und Inhalt der Lehrveranstaltungen auf der anderen Seite sowie die inhaltliche Passung der Lehrveranstaltungen eines Moduls) sowie die Unterstützung und Betreuung bei Hausarbeiten, Referaten und Lernschwierigkeiten werden als wichtige Faktoren der Studienbedingungen wahrgenommen. Es wäre denkbar, die Wirkrichtung der Beurteilung der Studienbedingungen auch in die entgegengesetzte Richtung zu argumentieren, nämlich dass Lernschwierigkeiten und Abbruchneigung zu einer negativeren Beurteilung der Studienbedingungen führen würden. Die Spezifikationsuche zeigte jedoch, dass die im vorliegenden Modell angezeigte Wirkrichtung der umgekehrten statistisch überlegen war. Da es sich jedoch um eine Querschnittsanalyse handelt, kann die Frage der Wirkrichtung hier nicht abschließend beantwortet werden, sondern müsste anhand von Längsschnittuntersuchungen überprüft werden.

Die Lebensbedingungen der Studierenden wirken sich erwartungswidrig nicht direkt, sondern nur indirekt über die Wahrnehmung des Studienklimas bzw. die Beurteilung der Studienbedingungen auf die Abbruchneigung aus. Studierende, die familiäre oder erwerbsbedingte Belastungen angeben und Studierende mit gesundheitlichen Problemen nehmen das Studienklima negativer wahr als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen, die über solche Schwierigkeiten nicht berichten. Dass von den drei Faktoren, die belastende Lebensbedingungen beschreiben, nur die gesundheitlichen Probleme einen signifikanten Einfluss auf die Beurteilung der Studienbedingungen zeigen, deutet auf einen besonderen Unterstützungsbedarf dieser Studierendengruppe hin.

Das gerechnete Modell zeigt insgesamt, dass erwartungsgemäß sowohl individuelle Eingangsfaktoren als auch Studienbedingungen und Kontextbedingungen einen Einfluss haben auf die Tendenz, das Studium abzubrechen. Die vielfachen indirekten Effekte zeigen, wie entsprechend der eingangs dargelegten multifaktoriellen Modelle zum Studienabbruch individuelle, studien- und kontextbezogene Faktoren in studienverlaufsrelevanten Entscheidungsprozessen ineinander greifen.

Die Reduktion der Abbruchneigung und die Steigerung der Studienzufriedenheit scheinen einerseits von der Unterstützung einer begründeten Studienfachwahl abzuhängen, die die Universitäten durch entsprechende Informations- und Self-Assessment-Angebote und möglicherweise auch durch eine zielgenauere Selektion von Studienbewerbern beeinflussen können. Eine zentrale Stellschraube zur Reduktion der Abbruchneigung stellt für die Hochschulen, das bestätigt diese Untersuchung ein weiteres Mal, die Gestaltung der Studienbedingungen dar. Hier sind studienorganisatorische Aspekte,

wie die thematische Passung der Module, die inhaltliche Gestaltung des Studienangebots, etwa im Hinblick auf den Erwerb fachlicher und berufsrelevanter Qualifikationen, die Betreuung und Unterstützung, sowohl durch die Dozentinnen und Dozenten als auch durch flankierende Beratungsangebote, und schließlich die Lehrqualität gleichermaßen zu berücksichtigen.

Welche gruppenspezifischen Interventionen zur Reduktion der Abbruchneigung entwickelt werden müssten, kann auf der Basis der hier dargestellten Analyse nur vermutet werden.

Einschränkend hinsichtlich der Vergleichbarkeit mit anderen Studien zur Abbruchneigung muss angemerkt werden, dass die Abbruchneigung, wie sie in der vorliegenden Untersuchung erfasst wurde – das Vorhandensein einer guten Alternative wurde bereits vorausgesetzt – weiter gefasst ist als in anderen Studien. Dies wird durch die größere Zustimmungshäufigkeit bestätigt. Weiterhin schränkt die Tatsache, dass sich die befragten Studierenden überwiegend in einer frühen Phase ihres Studiums befanden, die Vergleichbarkeit mit Untersuchungen zur Abbruchneigung in den alten Studiengängen ein.

Literatur

- Apenburg, E. (1980). *Untersuchungen zur Studienzufriedenheit in der heutigen Massenuniversität*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Arbuckle, J. L. (2007). *Amos 16.0 User's Guide*. Chicago, IL: SPSS, Inc.
- Bargel, T. (2003). Die Neigung zum Studienabbruch. Umfang und Gründe. AG Hochschulforschung Universität Konstanz. *Studierendensurvey. News*, 13.1, 1– 4.
- Benson J. & Fleishman, J. A. (1994). The robustness of maximum likelihood and distribution-free estimators to non-normality in confirmatory factor analysis. *Quality & Quantity* 28, 117–136.
- Berning, E. & Schindler G. (1997). Studienverläufe und Studienabbruch an der Universität Regensburg. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. *Beiträge zur Hochschulforschung* 4, 417– 426.
- Blömeke, S. (2009). Ausbildungs-und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplomstudium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 82–110.
- Blüthmann, I., Ficzkow, M., Lepa, S. & Thiel, F. (2008). Evaluation der Studienorganisation in den Bachelorstudiengängen – Konstruktion eines Fragebogens. In B. Behrendt et al. (Hrsg.). *Neues Handbuch Hochschullehre*, Loseblatlieferung 2/2008. – Berlin, I 2.8, 21 S.
- Brandstätter, H. & Farthofer, A. (2003). Einfluss von Erwerbstätigkeit auf Studienerfolg. *Zeitschrift für Arbeits-und Organisationspsychologie*, 47(3), 134–145.
- Brandstätter, H., Grillich, L. & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(3), 121–131.
- Christie, H., Munro, M. & Fisher, T. (2004). Leaving university early: exploring the differences between continuing and non-continuing students. *Studies in Higher Education*, 29 (5), 617-636.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gold, A. (1988). *Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg – Vergleichende Analysen des Studienverlaufs*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gold, A. & Kloft, C. (1991). Der Studienabbruch: Eine Analyse von Bedingungen und Begründungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 13 (4), 265–279.
- Hayduk, L. A. (1996). *LISREL Issues, debates and strategies*. Baltimore. London: The Johns Hopkins University Press.
- Heublein, U., Spangenberg, H. & Sommer, D. (2003). *Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002*. Hannover: HIS.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2009). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor-und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer*

- bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. Projektbericht. Hannover: HIS.
- Jöreskog, K. G. (1993). *Testing structural equation models*. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models*. Newbury Park: Sage.
- Jöreskog, K. G. (2002). *Structural equation modeling with ordinal variables using LISREL*. URL <http://www.ssicentral.com/lisrel/ordinal.htm> (Zugriff 20.10.2010)
- Jonkmann, K. (2005). *Studienabbruch, Studiendauer und Studiererleben. Analyse der Studierendenumfrage des Instituts für Informatik der Humboldt-Universität zu Berlin* (online). URL: <http://www.informatik.hu-berlin.de/studium/befragung> (Zugriff 26.05.2010)
- Höpfinger, F. (2010). *Retrospektive Fragen – Probleme und mögliche Strategien* (online). URL: <http://www.hoepflinger.com/fhtop/fhmethod1D.html> (Zugriff am 11.08.2010)
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Kolland, F. (2002). *Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise. Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten*. Wien: Braumüller.
- Kramer, K. (1977). Studienabbruchneigung und Studienabbruch. Daten und Meinungen. Saarbrücker Studien zur Hochschulentwicklung (25). In H. J. Schuster (Hrsg.), *Saarbrücker Studien zur Hochschulentwicklung*, 25. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Lewin, K. (1997). Studienabbruch – Bildungslebensläufe. Die Untersuchungsmethoden von HIS und ihre Ergebnisse. *Beiträge zur Hochschulforschung und Hochschulplanung* 4, 349–370.
- Lucas, R. & Baird, B. (2006). Global self assessment. In M. Eid & E. Diener (Eds.), *Handbook of psychological measurement: A multimethod perspective*, pp. 29-42. Washington, DC: American Psychological Association.
- Meinefeld, W. (1999). Studienabbruch an der technischen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg. In M. Schröder-Gronostay & D. Daniel (Hrsg.), *Studienenerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis* (S. 181–193). Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Meulemann, H. (1991). Zufriedenheit und Erfolg in der Bildungslaufbahn. Ein Längsschnitt vom Gymnasium bis zum Studienabschluss. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 11 (3), S. 215-238 .
- Meyer, T., Diem, M., Droz, R., Galley, F. & Kiener, U. (1999). *Hochschule – Studium – Studienabbruch. Synthesebericht zum Forschungsprojekt „Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen als Spiegel von Funktionslogiken“*. Nationales Forschungsprogramm 33. Chur, Zürich: Rüegger.
- Müller, F. H. (2001). *Studium und Interesse. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden*. Münster: Waxmann.
- Multrus, F., Bargel, T. & Ramm M. (2008). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Bonn: BMBF.

- Pixner, J. & Schüpbach, H. (2008). Zur Vorhersagbarkeit von Studienabbrüchen als Kriterium des Studien(miss)-erfolgs. In H. Schuler & B. Hell, *Studierendenauswahl und Studienentscheidung*. Göttingen: Hogrefe.
- Pixner, K. & Schüpbach, K. (2006). Analyse von Studienverlaufsdaten zur Identifikation von abbruchgefährdeten Studierenden. *Das Hochschulwesen*, 54, 196–201.
- Pohlentz, P. & Tinsner, K. (2004). *Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs – Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten*. Servicestelle für Lehrevaluation an der Universität Potsdam. Potsdam: Universitätsverlag.
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods* 40, 879–891.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin* 130 (2), 261-288.
- Schiefele, U., Streblov, L. & Brinkmann, J. (2007). Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 39 (3), 127–140.
- Spieß, C. (1997). *Studienwechsel. Ausmaß, Bedingungen und Folgen*. Chur: Rüegger.
- Ströhlein, G. (1983). *Bedingungen des Studienabbruchs*. Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Band 141. Frankfurt am Main.
- Thiel, F., Veit, S., Blüthmann, I., Lepa, S. & Ficzko, M. (2008). *Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin*. URL: http://www.fu-berlin.de/praesidium/qm/bachelorbefragung/Bachelorbefragung_2008.pdf (Zugriff am 26.05.2010)
- Trapmann, S. (2007). *Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs*. Berlin: Logos Verlag.
- Voss, R. (2006). *Studienzufriedenheit. Analyse der Erwartungen von Studierenden*. Reihe Wissenschafts-und Hochschulmanagement, Band 9. Lohmar-Köln: Eul Verlag.
- Werner, G. (2008). Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch – eine Mehrebenenanalyse mit den Daten des Konstanzer Studierendensurveys. *ZSE* 28 (2), 191–206.
- Winteler, A. (1984). *Pfadanalytische Validierung eines konzeptionellen Schemas zum Studienabbruch*. Gelbe Reihe -Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie, Nr. 8. Institut für Empirische Pädagogik, Pädagogische Psychologie und Bildungsforschung der Universität München.
- Wittenberg, R. & Rothe, T. (1999). Studienabbruch und Studienfachwechsel an der Wirtschafts-und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg. In M. Schröder-Gronostay &

D. Daniel (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis* (S. 181-193). Neuwied: Luchterhand Verlag.

5

Studie 4: Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden

Anmerkung: Dies ist die Version der Autorin von einem Artikel, der in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft veröffentlicht wurde (© Springer). Dies ist nicht die Originalversion des Artikels und kann daher nicht zur Zitierung herangezogen werden.

Blüthmann, I. (2012). Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (2), S. 273-303.

Zusammenfassung

Welche Faktoren beeinflussen die Studienzufriedenheit von Bachelorstudierenden? Basierend auf bisherigen Forschungsbefunden und einem theoretischen Modell zur Erklärung von Studienzufriedenheit werden Hypothesen bezüglich des Einflusses individueller und studienbezogener Merkmale abgeleitet, die anhand der Daten aus einer Befragung von Bachelorstudierenden der Freien Universität Berlin ($n = 2591$) mithilfe von Mehrebenenanalysen überprüft werden. Auf der ersten Ebene (Studierende) werden individuelle Merkmale (z. B. Fachinteresse) und subjektive Einschätzungen von Studienprozessmerkmalen (z. B. der Lehr- und Betreuungsqualität) untersucht, auf der zweiten Ebene (Studiengänge) wird der Einfluss zweier struktureller Merkmale der Studiengänge geprüft: Aufbau und Struktur (aggregierte subjektive Einschätzungen) sowie die durchschnittliche Lehrveranstaltungsgröße (objektive Variable). Das Verfahren ermöglicht es, den relativen Einfluss der Prädiktoren der beiden Ebenen abzuschätzen und zu vergleichen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Einschätzungen der direkt mit dem Lernprozess in Verbindung stehenden Variablen (Qualität der Lehre, des Studienklimas, der eigenen Lernmotivation sowie des erworbenen Fachwissens) den stärksten Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit aufweisen. Auf der Ebene der Studiengänge zeigt darüber hinaus die Studiengangskonstruktion ebenfalls einen hochsignifikanten Effekt auf die Studienzufriedenheit, während die durchschnittliche Größe der Lehrveranstaltungen nur dann zufriedenheitsrelevant ist, wenn die subjektiven Einschätzungen der Studienprozessmerkmale (der Lehr- und Betreuungsqualität sowie des Studienklimas) nicht als Prädiktoren berücksichtigt werden. Aus den Ergebnissen werden Ansatzpunkte für die Verbesserung der Studienzufriedenheit abgeleitet.

Individual and study-related factors influencing the satisfaction of Bachelor students

Abstract: Which factors influence the satisfaction level of Bachelor students? Hypotheses on the influence of study-related factors on student satisfaction will be drawn from previous findings and a theoretical model. These will be tested on the basis of a survey of Bachelor students at the Free University Berlin ($n=2591$) using multi-level analysis. On the first level (students), individual characteristics (e.g. subject interest) and subjective assessment of study process (e.g. quality of teaching and supervision) will be investigated. On the second level (study program), the influence of structural program characteristics will be tested: configuration and structure (subjective assessment) and average class size (objective variable). This procedure makes it possible to assess and compare the relative influence of the predictors. The results show that the variables which are directly related to the learning process (quality of teaching, study atmosphere, individual motivation for learning and acquired subject knowledge) display the strongest link to student satisfaction levels. In relation to study program, the configuration of the study program also has a highly significant effect on student satisfaction, whilst average class size is only relevant, if the subjective assessment of study process characteristics (quality of teaching and supervision and study atmosphere) are not used as predictors. The findings are used in the final section to provide starting points for an improvement in student satisfaction levels.

5.1 Einleitung

Im Zuge der Bologna-Reform sind tiefgreifende Veränderungen der Studienstruktur erfolgt. Mit der Modularisierung der Studiengänge, der Definition von Kompetenzziele für jedes Modul sowie der Einführung eines Leistungspunktesystems und studienbegleitenden Prüfungen haben sich die Studiengänge strukturell stark verändert. Diese Reformen wurden von den Studierenden nicht nur positiv aufgenommen, sondern haben vielfach zu Unzufriedenheit mit den neuen Studiengängen geführt. Die Hauptkritikpunkte waren fehlende zeitliche und inhaltliche Wahlmöglichkeiten, der hohe Workload, die kontinuierlichen Prüfungsanforderungen, Unklarheiten hinsichtlich des Marktwertes des Abschlusses sowie der Regelungen des Übergangs in den Master, die zu einem hohen Belastungsempfinden bei den Studierenden führen (vgl. Bancherus et al. 2009; Bargel et al. 2009). Wo die Studierenden in den alten Studiengängen über zeitintensives Ausprobieren ihre Interessen erkunden und Studienstrategien erwerben konnten, steht in den modularisierten Studiengängen ein fertig komponiertes und weitgehend standardisiertes Curriculum zum „Abarbeiten“ in einem zeitlich eng gesteckten Rahmen bereit. Je weniger eigene Gestaltungsspielräume bestehen, umso wichtiger wird mutmaßlich die Qualität der Studiengangskonstruktion für die Motivation und Zufriedenheit der Studierenden, d. h. die stimmige Verzahnung der einzelnen Module im Hinblick auf das fachbezogene Qualifikationsprofil sowie die realistische Kalkulation des dafür erforderlichen Zeitaufwands.

Während die Relevanz der Einschätzung *prozessbezogener* Qualitätsmerkmale der Studiengänge durch Studierende, wie Lehrqualität, Betreuungsqualität oder das Studienklima, für die Studienzufriedenheit bereits in vielfältigen Untersuchungen der Studienzufriedenheit von Studierenden in den alten Studiengängen nachgewiesen wurden und diese Merkmale von der Umstellung auf die gestufte Studienstruktur weitgehend unberührt sind (vgl. Winter 2011), haben die *strukturellen* Merkmale der Studiengänge mit der Bologna-Reform eine wesentliche Veränderung erfahren und wurden hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Studienzufriedenheit bislang nicht untersucht. Was die bereits identifizierten zufriedenheitsrelevanten individuellen Merkmale betrifft (z. B. Fachinteresse, Lernstrategien und Lernmotivation), so ist davon auszugehen, dass diese auch für die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden eine Rolle spielen.

Studienzufriedenheit stellt neben dem Wissens- und Kompetenzerwerb ein wichtiges Studienerfolgskriterium dar, insbesondere aus individueller, aber auch aus institutioneller Sicht: Studienzufriedenheit verringert signifikant die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs und erhöht signifikant die Wahrscheinlichkeit eines Abschlusses mit dem Examen (vgl. Meulemann 1991). Weiterhin führt Studienzufriedenheit dazu, dass die Universität weiterempfohlen wird (Mavondo et al. 2004). Unter der Maßgabe, mit der Bologna-Reform die Mobilität von Studierenden zu fördern, kommt dem Wettbewerb zwischen den Hochschulen eine ganz neue Bedeutung zu. Mit zunehmender Bedeutung von Rankings für die Hochschulwahl von Studieninteressierten fungiert dabei die Zufriedenheit von Studierenden mit ihren Hochschulen und Studiengängen als Aushängeschild der Universitäten: „Universities can best attract and retain quality students through identifying and meeting students´ needs and expectations“ (Elliott und Shin 2002, S. 197).

Bisherige Untersuchungen zeigten, dass die Studienzufriedenheit zwischen Studienfächern variiert (Wiers-Jenssen et al. 2002; Willige 2008) und z. T. fächerspezifische Unterschiede hinsichtlich des Einflusses der untersuchten Variablen auf die Studienzufriedenheit bestehen (z. B. Spies et al. 1996; Heise et al. 1997; Hennig-Thurau et al. 2001; Umbach und Porter 2002; Wiers-Jenssen et al. 2002).

Der vorliegende Beitrag untersucht – aufgrund der Verschachtelung von Studierenden in Studiengängen im Mehrebenenendesign – den relativen Einfluss von individuellen Prädiktoren (d. h. *individuelle Studienvoraussetzungen* wie z. B. Fachinteresse sowie *individuelle Einschätzungen von Studienprozessmerkmalen* wie z. B. der Lehrqualität) und Prädiktoren auf der Ebene der Studiengänge (Aufbau und Struktur der Studiengänge, Größe der Lehrveranstaltungen) auf die Studienzufriedenheit von Bachelorstudierenden. Das Verfahren der Mehrebenenanalyse ermöglicht es, die Varianz der Studienzufriedenheit auf beiden Ebenen (Studierende/Studiengänge) simultan zu schätzen und durch Variablen beider Ebenen zu erklären. Es kann also der Einfluss erklärender Variablen der verschiedenen Untersuchungsebenen direkt verglichen werden. Weiterhin ist es möglich, differenzielle Einflüsse der Prädiktoren auf die abhängige Variable in den Level 2-Einheiten (hier: Studiengänge) zu prüfen und durch Level 2-Variablen zu erklären.

Die Datengrundlage bildet eine flächendeckende Querschnittbefragung aller Bachelorstudierenden der Freien Universität Berlin (Thiel et al. 2010) zu ihrer Beurteilung des Studienangebots und der Studienbedingungen, in deren Rahmen auch Eingangsvoraussetzungen und Lebensbedingungen der Studierenden erfasst wurden. Als objektive Variable ging darüber hinaus auf der Ebene der Studiengänge die durchschnittliche Lehrveranstaltungsgröße in die Analyse ein.

Zunächst wird der Forschungsstand zu Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Studierenden mit ihrem Studium dargelegt (Kap. 5.2.1), sodann wird „Studienzufriedenheit“ in Abgrenzung zu Definitionen von Lebens-, Arbeits- und Kundenzufriedenheit erklärt (Kap. 5.2.2) und das der Befragung zugrundeliegende theoretische Modell dargestellt (Kap. 5.2.3). Aus dem theoretischen Modell und dem bisherigen Forschungsstand werden Hypothesen abgeleitet (Kap. 5.3), die mithilfe von Mehrebenenanalysen (Kap. 5.4) untersucht werden. Die Ergebnisse werden in Kapitel 5.5 dargestellt und in Kapitel 5.6 interpretiert und diskutiert.

5.2 Theoretischer Hintergrund

5.2.1 Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit

Auf die Studienzufriedenheit haben – so zeigen die bisherigen Forschungsbefunde – auf der einen Seite die Eingangsvoraussetzungen und die Lebensbedingungen der Studierenden sowie ihr Studier- und Lernverhalten einen Einfluss (Kap. 5.2.1.1), auf der anderen Seite die Studienbedingungen (Kap. 5.2.1.2).

5.2.1.1 Individuelle Einflussfaktoren

Eingangsvoraussetzungen der Studierenden. Bisherige Forschungsbefunde zeigen, dass das Interesse der Studierenden am Studienfach vor Studienbeginn sowie eine sorgfältige Fachwahl bedeutsame Faktoren für die Vorhersage von Studienzufriedenheit (z. B. Heise et al. 1997; Schiefele

und Jacob-Ebbingshaus 2006) sowie der mit Studienunzufriedenheit verwandten Abbruchneigung (Werner 2008) sind. Mit höherem Fachinteresse als Motiv der Studienwahl geht in den genannten Untersuchungen stets eine höhere Zufriedenheit mit dem Studium einher. Neben dem Fachinteresse spielt die Informiertheit der Studierenden vor Studienbeginn über die Studieninhalte, -bedingungen, -anforderungen und -perspektiven für die Studienzufriedenheit eine Rolle. Definitionen von Studienzufriedenheit als Passung von Erwartungen und Studienerfahrungen implizieren dies. Es wird davon ausgegangen, dass besser informierte Studierende realistischere Erwartungen hegen und eine höhere Studienzufriedenheit resultiert, weil diese Erwartungen dann in der Folge eher den tatsächlichen Erfahrungen entsprechen (vgl. Voss 2007).

Studier- und Lernverhalten/Lernstrategien. Die Untersuchung der Lernerfahrungen von Studierenden ist im Zusammenhang mit ihrer Studienzufriedenheit ganz zentral (vgl. Wiers-Jenssen et al. 2002). Lernschwierigkeiten (z. B. in Bezug auf das Zeitmanagement oder die eigene Motivierung) wirken sich negativ auf die Studienzufriedenheit aus (Jirjahn und Kuzeawu 2005) bzw. zeigen einen signifikanten positiven Einfluss auf die mit der Studienzufriedenheit negativ korrelierte Abbruchneigung (Blüthmann et al. 2011). Eine weitere Variable, über die das Studierverhalten operationalisiert werden kann, ist die aufgewendete Lernzeit (Workload). Die mit Bologna definierte Hinterlegung von Leistungspunkten mit studentischem Arbeitsaufwand (1 LP = 25–30 Stunden) ist als Überlastungsschutz konzipiert. Demnach ist anzunehmen, dass Unzufriedenheit resultiert, wenn der tatsächliche Workload der Studierenden dieses Pensum deutlich überschreitet.

Aus dem Lernprozess resultiert der *Erwerb von Wissen*. Die subjektive Einschätzung eigener Leistungen hat nachweislich einen signifikanten Einfluss auf die Studienzufriedenheit (Wiers-Jenssen et al. 2002). Die Ergebnisse einer qualitativen Studie von Voss (2007) deuten darauf hin, dass Wissenserwerb zur Zufriedenheit der Studierenden führt (a. a. O., S. 97). Im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung, in der in zeitlicher Folge erst Zufriedenheit, dann Studienleistung und wiederum Zufriedenheit im Studium erhoben wurden, kam Apenburg (1980) zu dem Ergebnis, dass der Einfluss der Leistung auf die Zufriedenheit größer ist als der umgekehrte Einfluss.

Lebensbedingungen. Einen negativen Einfluss von studienbegleitender Erwerbstätigkeit auf die Studienzufriedenheit fanden Jirjahn und Kuzeawu (2005). Auch in zwei Studienverlaufsuntersuchungen (Ströhlein 1983; Kolland 2002) konnte ein negativer Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg aufgrund der damit verbundenen zeitlichen und organisatorischen Belastung nachgewiesen werden. Zwar konnten andere Untersuchungen (Meulemann 1991; Wiers-Jenssen et al. 2002) keinen signifikanten Einfluss des Umfangs studienbegleitender Erwerbstätigkeit auf die Studienzufriedenheit feststellen; aufgrund der geringen zeitlichen Flexibilität bei der Studienplanung im Bachelorstudium ist jedoch zu vermuten, dass gerade in den modularisierten Studiengängen die Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit schwieriger ist als in den alten Studiengängen und folglich die Studienzufriedenheit bei umfangreicherer Erwerbstätigkeit abnimmt. In einem Umfang von mehr als 18 Stunden pro Woche scheint studienbegleitende Erwerbstätigkeit, einem Befund von Heublein et al. (2003) zufolge, das Abbruchrisiko zu erhöhen.

Weiterhin ist davon auszugehen, dass Studierende, die unter häufiger Krankheit bzw. psychischen Problemen leiden, mit ihrem Studium unzufriedener sind, weil sie in dem ohnehin zeitlich straff

organisierten Bachelorstudium bei zumindest zeitweise reduzierter Leistungsfähigkeit schnell hinsichtlich der Studienanforderungen in Verzug geraten.

5.2.1.2 Studienbezogene Einflussfaktoren

Merkmale der Studiengänge können in *strukturelle Merkmale* (z. B. inhaltliche und strukturelle Gestaltung der Studiengänge auf der Ebene der Ordnungen, die eröffneten Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten sowie die Betreuungsrelation) und *Prozessmerkmale* (z. B. Lehrqualität, Betreuungsqualität, Studienklima) unterteilt werden. Diese Unterscheidung ist aus dem folgenden Grund für die vorliegende Untersuchung relevant: Strukturmerkmale stellen Studienbedingungen dar, die für alle Studierenden dieses Studiengangs *in gleicher Weise* gelten, Unterschiede in der Bewertung eines Strukturmerkmals resultieren lediglich aus der unterschiedlichen Rezeption dieser Bedingungen in Abhängigkeit von individuellen Voraussetzungen und Erwartungen. Prozessmerkmale hingegen sind auch für Studierende innerhalb eines Studiengangs „[...] aufgrund der objektiv unterschiedlichen Erfahrungen, die Studierende auf ihrem individuellen Weg durch die Institution machen“ (Jansen 1987, S. 111) verschieden. Das heißt, dass Studierende eines Studiengangs Lehrqualität, Betreuungsqualität und auch das Studienklima nicht nur aufgrund ihrer unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen und Erwartungen unterschiedlich bewerten werden, sondern vor allem aufgrund der *objektiv verschiedenen Erfahrungen*, die sie in ihrem Studium machen, in Abhängigkeit davon, welche Lehrende sie (in den oftmals vielen parallelen Seminaren, Praktika, Übungen und Tutorien) unterrichten und betreuen, in welchem Fachsemester sie sich befinden, welche Studienschwerpunkte sie wählen und in welcher Gruppe von Kommilitonen sie sich bewegen und austauschen. Dies hat Implikationen sowohl für die Art der Erhebung dieser Variablen als auch für ihre Modellierung im Rahmen der Mehrebenenanalyse: Die Qualität von Prozessmerkmalen kann nur über subjektive Einschätzungen⁴⁷ erfasst werden, diese Variablen werden also auf individueller Ebene (Level 1) in die Analyse eingebracht und *nicht* auf Studiengangsebene aggregiert. Strukturelle Merkmale können über objektive Kennzahlen (z. B. Betreuungsrelation, Studierendenzahlen) und aggregierte subjektive Einschätzungen erfasst werden. Strukturmerkmale stellen „*geteilte Wahrnehmungen*“ (Gärtner 2010, S. 112) und damit einen sinnvollen Prädiktor der Studienzufriedenheit auf der Ebene der Studiengänge (Level 2) dar (vgl. hierzu Kap. 5.4.2). Die Varianz der Einschätzungen struktureller Merkmale auf individueller Ebene stellt aus dieser Perspektive Fehlervarianz dar, deren Einfluss auf die abhängige Variable nicht untersucht werden soll.

Prozessmerkmale

Empirische Befunde zeigen, dass die Einschätzung folgender Studienprozessmerkmale eng mit der Studienzufriedenheit zusammenhängt:

Lehrqualität. Mehrere Untersuchungen identifizierten die von den Studierenden eingeschätzte „Lehrqualität“ (sie umfasst die didaktische und fachliche Qualität der Lehre) als einen bzw. den

⁴⁷ Neben den Einschätzungen der Studierenden kommen hierfür – je nach untersuchtem Merkmal – prinzipiell auch die Einschätzungen der Lehrenden oder anderer Akteure der Hochschule sowie externer Gutachter in Frage. Derartige Daten liegen jedoch im Rahmen dieser Untersuchung nicht vor.

wesentlichen Einflussfaktor auf das Zufriedenheitsurteil der Studierenden (Winteler 1984; Elliott und Shin 2002; Wiers-Jenssen et al. 2002; Schwaiger 2003; Jurkowitsch 2006).

Die *Qualität der Betreuung durch die Lehrenden* scheint insbesondere in der Studieneingangsphase von großer Bedeutung zu sein: Voss (2007) kommt zu dem Ergebnis, dass für die Zufriedenheit von Studienanfängern die persönliche Betreuung und Unterstützung durch die Dozenten wichtig ist. Schwaiger (2003) konnte für das Fach BWL einen signifikanten Einfluss der eingeschätzten Qualität der Betreuung durch die Dozenten in der Orientierungsphase auf die Studienzufriedenheit ermitteln. Wiers-Jenssen et al. (2002) bestätigen die Bedeutung der ersten Erfahrungen an der Universität für die Studienzufriedenheit. Aber auch im weiteren Studienverlauf ist die Betreuung und Unterstützung durch die Lehrenden im Studienverlauf bei der Bewältigung der vielfältigen Studienanforderungen (Prüfungsvorbereitung, Anfertigung von Hausarbeiten oder Erstellung von Referaten sowie bei Lern- und Arbeitsschwierigkeiten) zufriedenheitsrelevant (Jurkowitsch 2006).

Studienklima. Einen signifikanten Einfluss des wahrgenommenen sozialen Klimas sowohl zwischen Kommilitonen als auch zwischen Lehrenden und Studierenden auf die Studienzufriedenheit stellten mehrere Studien fest (z. B. Wiers-Jenssen et al. 2002; Schwaiger 2003; Jurkowitsch 2006). In diesen Untersuchungen ging höhere Studienzufriedenheit stets mit besseren Einschätzungen des sozialen Klimas an der Hochschule insgesamt oder im studierten Studiengang einher.

Strukturelle Merkmale

Was den Einfluss struktureller Merkmale von Studiengängen auf die Studienzufriedenheit betrifft, so liegen empirische Befunde für die Relevanz der *Betreuungsrelation* vor. Die *Betreuungsrelation* wird im CHE-Ranking als Indikator für die Qualität von Studium und Lehre verwendet, operationalisiert über die Anzahl der Studierenden pro Vollzeit-Lehrkraft. Allerdings merken Hornbostel und Daniel (1996, S. 19) an, dass „Art und Anzahl der Lehrveranstaltungen sehr viel genauer die zur Verfügung stehende Lehrkapazität wiedergeben als die Angaben der Personalstatistik“.

Der *Einschätzung der Qualität des Curriculums* kommt aus den eingangs dargelegten theoretischen Überlegungen in Bachelorstudiengängen besondere Bedeutung zu. Die Stimmigkeit des Curriculums, d. h. der aus Studierendenperspektive sinnvolle Aufbau der Module, ein inhaltlich breites Lehrangebot sowie die im Curriculum eröffneten Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten stellen aufgrund der Standardisierung der Studienverläufe in den Bachelorstudiengängen mutmaßlich für die Zufriedenheit der Studierenden wichtige Aspekte dar. Empirische Befunde zum Einfluss dieser Merkmale auf die Studienzufriedenheit liegen aus dem deutschsprachigen Bereich bisher nicht vor. Wiers-Jenssen et al. (2002, S. 189) kommen in einer hochschulübergreifenden Untersuchung (*national survey on student satisfaction*) aus Norwegen zu dem Ergebnis, dass „students' assessment of the quality and relevance of the curriculum are important [predictors of overall satisfaction]“. Die konkrete Operationalisierung der Qualität und Relevanz des Curriculums in dieser Studie wird im Rahmen der Publikation leider nicht dargelegt.

5.2.2 Definition von Studienzufriedenheit

Studienzufriedenheit wird in bisherigen Forschungsarbeiten unterschiedlich definiert. In den Studien der Gruppe um Westermann (z. B. Westermann et al. 1996) wird Studienzufriedenheit – analog zu Definitionen der Arbeitszufriedenheit (z. B. Neuberger und Allerbeck 1978, S. 32) – als Einstellung einer Person zu ihrem Studium verstanden. Die Einstellung zu einem Objekt ergibt sich aus den wesentlichen Überzeugungen, die die Person zu diesem Objekt hat. „[...] a person's attitude toward some object is determined by his beliefs that the object has certain attributes and by his evaluation of those attributes.“ (Fishbein und Ajzen 1975, S. 14). Diese Überzeugungen können das Ergebnis eigener Erfahrungen sein, können aber auch „[...] über verbale Tradierung erworben sein [...]“ (Fischer und Wiswede 2002, S. 223). Aus diesem Grund wird in einer Reihe von Forschungsarbeiten zur Studienzufriedenheit, die auf Theorien und Befunden der Kundenzufriedenheitsforschung basieren (Athiyaman 1997; Appleton-Knapp und Krentler 2006; Voss 2007) argumentiert, dass sich das Zufriedenheitskonstrukt von dem Einstellungskonstrukt unterscheidet, weil es – anders als eine Einstellung – konkrete Erfahrungen voraussetzt: "Whereas attitude [...] is a predecision construct, satisfaction is a postdecision experience construct." (Appleton-Knapp und Krentler 2006, S. 255) In Untersuchungen aus dem betriebswirtschaftlichen Kontext wird Studienzufriedenheit in Anlehnung an Definitionen von Kundenzufriedenheit (z. B. Oliver 1980; Parasuraman et al. 1985) beschrieben als „[...] Unterschied zwischen Erwartungen hinsichtlich des Nutzens, der Werte und Ziele auf der einen und den gewonnenen Erfahrungen auf der anderen Seite. Im Fall, dass die erlebten Erfahrungen die Erwartungen erfüllen (oder übertreffen) tritt (hohe) Zufriedenheit ein, im umgekehrten Fall Unzufriedenheit.“ (Voss 2007, S. 16 f.).

Diese Definition von Studienzufriedenheit erscheint jedoch für die vorliegende Untersuchung aus folgenden Gründen zu eng: Erstens ist der Geltungsbereich dieser Definition auf positive Erwartungen eingeschränkt. Bei negativen Erwartungen (z. B. „Diese Klausur werde ich nicht schaffen“) kann sicherlich nicht von Zufriedenheit im Falle ihrer Erfüllung ausgegangen werden. Dieses Problem wird in der vorliegenden Literatur nicht thematisiert. Zweitens haben viele Studierende vor Beginn des Studiums – im Unterschied zu Kunden vor dem Erwerb eines Produktes – keine Vorstellungen davon, was sie im Studium erwartet. Müller (2006) beziffert diesen Anteil auf immerhin fast ein Viertel, trotzdem ist davon auszugehen, dass sie, wenn sie studieren, eine Einschätzung ihrer Zufriedenheit vornehmen können. Drittens führt nicht jede unerfüllte Erwartung zu Unzufriedenheit (Scharnbacher und Kiefer 1996, S. 68), sondern Erwartungen können im Sinne einer handlungsleitenden Evaluation an die realen Bedingungen angepasst werden. Appleton-Knapp und Krentler (2006, S. 261) erklären die gefundene Abweichung der vor Semesterbeginn erfassten Erwartungen von den im Semesterverlauf retrospektiv erfassten Erwartungen in Bezug auf einen Kurs mit der Verzerrung der retrospektiven Einschätzungen aufgrund der affektiven Erfahrungen im Kurs. Diese Befunde verdeutlichen, dass eine Erklärung von Studienzufriedenheit mit der Übereinstimmung von Erwartungen und Erfahrungen ohne die Berücksichtigung der affektiven Komponente nicht hinreicht, um das Konstrukt angemessen abzubilden. Dies zeigt sich auch in dem engen Zusammenhang zwischen „Zufriedenheit“ und „Wohlfühlen“ im Studium, den Voss (2007) in Tiefeninterviews mit Studierenden nachweisen konnte.

Für die vorliegende Untersuchung wird also auf eine umfassendere Definition aus dem Bereich der Lebenszufriedenheitsforschung zurückgegriffen. Zufriedenheit wird von Veenhoven (2010) als eine evaluative Einschätzung verstanden, die sich aus affektiven Erfahrungen einerseits und kognitiven Vergleichen andererseits speist. Kognitive Vergleiche (vgl. Michalos 1980, S. 388) umfassen den individuellen Vergleich zwischen Anspruch und Erreichtem, zwischen Erwartungen und Erfahrungen und einen sozialen Vergleich. Die Erweiterung der Zufriedenheitsdefinition um eine affektive Komponente ermöglicht eine Passung der Zufriedenheitsdefinition auch für die in den oben genannten Kritikpunkten formulierten Fälle. Die Studienzufriedenheitseinschätzung setzt damit theoretisch nicht zwingend die Reflexion über das, was individuell wichtige Aspekte sind sowie über die Entsprechung von Erwartungen und Erfahrungen hinsichtlich dieser Aspekte voraus, sondern kann auch durch unbewusste Faktoren beeinflusst werden. Mit anderen Worten: Nicht alle Facetten des Zufriedenheitsurteils sind bewusst abrufbar. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Untersuchung der Weg gewählt, die für Studienzufriedenheit relevanten Aspekte anhand einer Globaleinschätzung der Studienzufriedenheit rechnerisch zu ermitteln.

5.2.3 Rahmenmodell zur Erklärung von Studienzufriedenheit

Das der Evaluationsstudie zugrundeliegende theoretische Modell zur Erklärung von Studienerfolg (vgl. Thiel et al. 2006) basiert auf Modellen der Schul- und Unterrichtsqualität, hier zentral: dem Angebots-Nutzungsmodell von Helmke (2009; vgl. auch Fend 1998, S. 322 und Ditton 2000, S. 79). Für die Studiengangsevaluation angepasst, bildet das theoretische Modell zur Erklärung von Studienerfolg analog zu den genannten Modellen der Schul- und Unterrichtsqualität die Mehrebenenstruktur (es werden Variablen auf individueller Ebene und auf der Ebene von Studiengängen berücksichtigt) und den Prozesscharakter von Studienqualität ab. Im Mittelpunkt steht der Lernprozess der Studierenden.

„Mit der konkreten Ausgestaltung der Studienordnungen in den Lehrveranstaltungen wird ein Lernangebot [...] erzeugt, das, von den Studierenden angeeignet, in Lernerfolg (Output) transformiert wird. Die Lernaktivitäten der Studierenden werden aber nicht allein von der Qualität des Lernangebots (Lehrqualität) beeinflusst, sondern sind in starkem Maße von den kognitiven und motivationalen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden [, ihren Lebensbedingungen sowie von universitären Unterstützungsleistungen (Information, Terminorganisation, Betreuung und Beratung] abhängig.“ (Thiel et al. 2006, S. 5)

Auf Modelle der Schul- und Unterrichtsqualität wurde zurückgegriffen, da in keinem der für die Evaluation von Studienerfolg bisher entwickelten Modelle der für alle Studienerfolgskriterien ganz zentrale Lernprozess der Studierenden hinreichend berücksichtigt wird. Vorliegende Modelle zur Erklärung von Studienerfolgsmerkmalen bzw. Studienabbruch bilden entweder lediglich den sozialen Aspekt der Integration von Studierenden an Hochschulen ab (z. B. Spady 1970; Tinto 1975) oder nehmen nur die individuellen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden in den Blick (z. B. Trapmann 2007). Modelle in der Tradition der Kundenzufriedenheitsforschung (z. B. Jurkowitsch 2006) bilden zwar vielfältige Angebotsvariablen ab, nicht jedoch deren Nutzung durch die Studierenden.

Das dargestellte Modell, das der Datenerhebung zugrunde liegt und verschiedene Studienerfolgsvariablen (fachliche und fächerübergreifende, berufsrelevante Kompetenzen sowie

Studienzufriedenheit) erklärt, wurde – entlang der in Kap. 5.2.1 dargestellten Forschungsbefunde und theoretischen Überlegungen – für die vorliegende Untersuchung auf die für die Erklärung der Studienzufriedenheit relevanten Variablen reduziert (vgl. Abb. 3). Es werden direkte und indirekte Effekte (vermittelt über das Studier- und Lernverhalten) der dargestellten Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit angenommen. Einige der Modellannahmen werden durch die Ergebnisse eines Strukturgleichungsmodells zur Erklärung der Abbruchneigung (vgl. Blüthmann et al. 2011, S. 120) nahegelegt. Mit der gewählten Methode einer Regressionsanalyse im Mehrebenendesign können im vorliegenden Beitrag nur direkte Einflüsse untersucht werden.

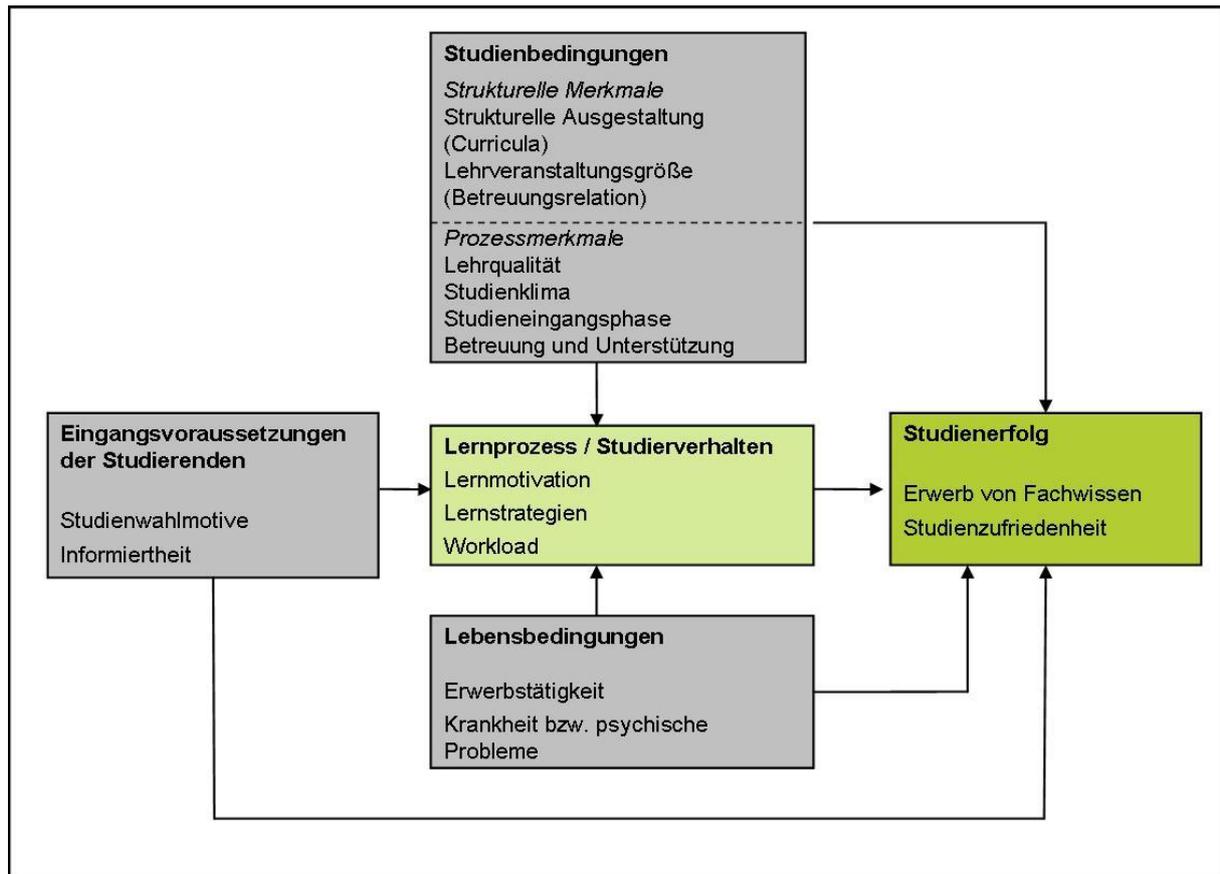


Abbildung 2 Modell zur Erklärung des Studienerfolgs

5.3 Forschungshypothesen

Aus den dargelegten theoretischen Überlegungen sowie den angeführten Forschungsbefunden werden, bezogen auf die Forschungsfrage: „Welche individuellen und welche studienbezogenen Variablen erklären die Studienzufriedenheit von Bachelorstudierenden?“, folgende Hypothesen abgeleitet:

Es wird erwartet, dass die Studienzufriedenheit:

auf individueller Ebene (Level 1)

- höher ist, je stärker das Fachinteresse zum Zeitpunkt der Studienwahl ausgeprägt war.
- höher ist, je besser die Studierenden vor Studienbeginn über die Inhalte und Anforderungen, die Studienbedingungen und die Studien- und Berufsperspektiven informiert waren.

- positiv mit der Lernmotivation im Studium korreliert ist.
- positiv mit dem Verfügen über effektive Studienstrategien korreliert ist.
- positiv mit der Einschätzung des Umfangs des erworbenen Fachwissens zusammenhängt.
- geringer ist, je deutlicher der tatsächliche studienbezogene Arbeitsaufwand (Workload) über dem in der Studienordnung vorgesehenen liegt.
- mit dem Umfang studienbegleitender Erwerbstätigkeit (in Stunden pro Woche der Vorlesungszeit) negativ zusammenhängt.
- bei stärkerer Belastung durch Krankheit/psychische Probleme geringer ist.

Weiterhin wird erwartet, dass eine höhere Studienzufriedenheit mit einer positiveren Beurteilung folgender studienbezogener Prozessmerkmale einhergeht:

- der Studieneingangsphase
- der Lehrqualität
- der Betreuung und Unterstützung durch die Lehrenden
- dem Studienklima

Zudem wird auf individueller Ebene der Einfluss des Geschlechts der Befragten und des Fachsemesters zum Zeitpunkt der Befragung kontrolliert.

Auf *Studiengangsebene (Level 2)* wird

- ein negativer Einfluss der durchschnittlichen Lehrveranstaltungsgröße (Betreuungsrelation) und
- ein positiver Einfluss der aggregierten Einschätzung der Qualität des Curriculums (im Folgenden: strukturelle Ausgestaltung) in einem Studiengang auf die Studienzufriedenheit erwartet.

Zudem wird auf Studiengangsebene der Einfluss der Fachkultur (vgl. Fächergruppen in Tab. 7) und der Studiengangsart (Monobachelor vs. Kombinationsbachelorstudiengang) kontrolliert.

5.4 Untersuchungsdesign und Methode

5.4.1 Untersuchungsdesign und Stichprobenbeschreibung

Mit der Einführung der gestuften Studiengänge an der Freien Universität Berlin wurde von unserer Arbeitsgruppe 2006 ein Fragebogen entwickelt (vgl. Thiel et al. 2006), der entlang des skizzierten theoretischen Modells Daten zur Beurteilung der Studienbedingungen durch die Bachelorstudierenden erhebt sowie zu Eingangsvoraussetzungen und Lebensbedingungen der Studierenden, ihrem Studierverhalten, Wissenserwerb und ihrer Studienzufriedenheit. Mit dem Ziel einer kontinuierlichen datengestützten Optimierung der Bachelorstudiengänge wurde die Befragung 2008 und 2010 wiederholt; der Fragebogen war im Kern identisch, wurde aber jeweils um aktuelle Fragen ergänzt (vgl. Thiel et al. 2006, 2008 und 2010).

Datengrundlage für die vorliegende Analyse bilden die Ergebnisse einer Online-Befragung aller Bachelorstudierenden der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2010. Die Befragung erzielte

einen Rücklauf von 31 Prozent. Die Untersuchungsteilnehmer(innen) waren im Durchschnitt 23 Jahre alt und hatten im Mittel vier Semester in ihrem Studiengang studiert (SD = 1,8). 43 Prozent sind Frauen, 57 Prozent Männer. Die Repräsentativität des Rücklaufs wurde anhand der Daten der Studierendenverwaltung, d. h. in Bezug auf die Variablen „Geschlecht“, „Studiengang“ und „Studiensemester“ überprüft. Es liegen – nach Ausschluss nicht repräsentativer Fächer und Studiensemester⁴⁸ Daten von 3077 und nach Ausschluss von Fällen mit fehlenden Daten auf einer der untersuchten Variablen – Daten von 2591 Bachelorstudierenden aus 56 Studiengängen⁴⁹ vor (vgl. Tab. 7)

Tabelle 7: Zusammensetzung der Stichprobe nach Studiengängen und Fächergruppen

Fächergruppe Geisteswissenschaften		Fächergruppe Naturwissenschaften		Fächergruppe Sozialwissenschaften	
Studiengang	n	Studiengang	n	Studiengang	n
Deutsche Philologie	129	Biochemie	29	Psychologie	131
Englische Philologie	84	Meteorologie	28	Erziehungswissenschaft	93
Romanische Philologien 1	149	Bioinformatik	50	Grundschulpädagogik	83
Allg. u. vgl. Literaturwissenschaft	57	Geographie	85	Sozialkunde	90
Filmwissenschaft	34	Geologie	79	Politikwissenschaft	189
Theaterwissenschaft	65	Physik 2	140	Publizistik u. Kommunik. wiss.	92
Philosophie	57	Mathematik 2	94	Sozial- u. Kulturanthropologie	49
Niederländische Philologie	10	Informatik 2	144	Nordamerikastudien	45
Griechische Philologie	6	Biologie 2	194	BWL	136
Italienstudien	13	Chemie 2	126	VWL	106
Frankreichstudien	19				
Geschichte	77				
Kunstgeschichte 3	84				
Geschichte und Kultur d. Vorderen Orient 4	79				
Altertumswissenschaften 5	130				
Ostasienwissenschaften 6	98				
Gesamt	1091	Gesamt	969	Gesamt	1014

¹ Der Bereich „Romanische Philologien“ umfasst die Französische, die Italienische, die Spanische und die Lateinische Philologie

² Der Monobachelorstudiengang (Kernfach mit 120 LP) und der Kombinationsbachelorstudiengang (Kernfach mit 90 LP) wurden für die Untersuchung jeweils getrennt kodiert.

³ Der Bereich Kunstgeschichte umfasst Allgemeine Kunstgeschichte, Kunstgeschichte Südasiens und Kunstgeschichte Ostasiens.

⁴ Der Bereich „Geschichte und Kultur des Vorderen Orient“ umfasst die Studienfächer Arabistik, Iranistik, Islamwissenschaften und Turkologie.

⁵ Der Bereich Altertumswissenschaften umfasst die Profildbereiche Ägyptologie, Klassische Archäologie, Prähistorische Archäologie, vorderasiatische Altertumskunde und Altorientalistik.

⁶ Der Bereich „Ostasienwissenschaften“ umfasst Chinastudien, Japanstudien und Koreastudien.

⁴⁸ Im Zuge der Repräsentativitätsprüfung wurden die Angaben der Studierenden einiger kleinerer Fächer, in denen der Rücklauf unter 10 Prozent lag, sowie die Angaben der Studierenden im 5. Studienjahr (hier lag der Rücklauf ebenfalls unter 10 Prozent) ausgeschlossen. Im Endbericht wird ausführlich dargestellt, für welche Fächer und Studiensemester die Ergebnisse nicht repräsentativ sind (vgl. hierzu Thiel et al. 2010, S. A2).

⁴⁹ Die Zuordnung der Befragten zu Studiengängen erfolgte entlang ihrer (Kern-)Fächer. Mono- und Kombibachelorstudiengänge wurden getrennt kodiert.

Die meisten der in der vorliegenden Untersuchung als Prädiktorvariablen der Studienzufriedenheit verwendeten Skalen sind bereits in den vorhergehenden Untersuchungen faktoriell validiert worden. Basierend auf den Ergebnissen von explorativen Faktorenanalysen wurde die Vielzahl der Items zu Skalen zusammengefasst, die jeweils ein gemeinsames Konstrukt erfassen. Mit Ausnahme der Skala zur Erfassung des Fachinteresses zum Zeitpunkt der Studienwahl ($\alpha = .61$) sind die Reliabilitäten der gebildeten Skalen zufriedenstellend bis sehr gut ($\alpha = .70$ bis $.90$). Die zu einer Skala zusammengefassten Items wurden zu Mittelwert-Indizes verrechnet und gingen als solche in die Analyse ein (vgl. Tab. 8). Neu entwickelt wurden 2010 eine Skala zur Evaluation der Studieneingangsphase, eine Skala zur Erfassung von Lernmotivation und Lernstrategien sowie ein Item zur Erfassung der Workload-Passung (vgl. Tab. 9). Dieses Item erfasst in Form einer pauschalen Einschätzung, inwieweit die Aussage zutrifft, dass der eigene Workload für das studierte (*Kern-*)Fach deutlich über dem in der Studienordnung veranschlagten Workload liegt. Ebenfalls neu entwickelt wurde eine Skala zur fächerübergreifenden subjektiven Einschätzung des erworbenen Fachwissens. Aufgrund der studienbegleitenden Prüfungen ist in den modularisierten Studiengängen davon auszugehen, dass das erworbene Fachwissen bereits von Studierenden in den Anfangssemestern zuverlässig eingeschätzt werden kann.

Die Beurteilung der Studierenden hinsichtlich aller erfragten Aspekte wurde auf 8-stufigen Antwortskalen erfasst (von 0 = „trifft nicht zu“ bzw. „sehr schlecht“ bis 7 = „trifft zu“ bzw. „sehr gut“). Auf eine neutrale Mittelkategorie wurde bewusst verzichtet, um die Studierenden zu einer Positionierung anzuhalten⁵⁰. Die Studienzufriedenheit wurde mithilfe des folgenden Items erfasst: *„Im Allgemeinen bin ich mit meinem Studiengang/Studium zufrieden“* ($M = 4.5$; $SD = 1.9$ auf einer Antwortskala von 0 = „trifft nicht zu“ bis 7 = „trifft zu“). Das Vorgehen, Studienzufriedenheit mit einem Item global zu erfassen und anschließend die Relevanz einzelner Prädiktoren für dieses Globalurteil zu berechnen, wurde in den meisten Untersuchungen zur Erklärung von Studienzufriedenheit gewählt (vgl. Meulemann 1991; Wiers-Jenssen et al. 2002; Umbach und Porter 2002; Schwaiger 2003).

Aufgrund des Querschnittsdesigns der Untersuchung wurden die Studienwahlmotive sowie die Informiertheit vor Studienbeginn retrospektiv erfasst⁵¹: „Nach im Mittel vier Studiensemestern wird bei den Befragten von einer hinreichend genauen Erinnerungsfähigkeit ausgegangen. Dieses Vorgehen wurde auch in der Untersuchung zu Ursachen des Studienabbruchs von HIS (Heublein et al. 2009) und im Studierendensurvey (vgl. z.B. Bargel et al. 2008) gewählt.

Zur Erfassung des *Studier- und Lernverhaltens*, wurden – dem Modell zum selbstgesteuerten Lernens von Friedrich und Mandel (1997) entsprechend – Items zur Erfassung der Studienmotivation, der Selbstmotivierungsstrategien und der Ressourcenstrategien (Zeitmanagement) entwickelt, die, basierend auf den Ergebnissen der explorativen Faktorenanalyse, zu einer Skala „Lernmotivation und -strategien“ zusammengefasst wurden. Die beiden formulierten Hypothesen bezüglich des Einflusses der Lernmotivation und der Lernstrategien auf die Studienzufriedenheit werden aufgrund

⁵⁰ Die Ergebnisse wurden im Abschlussbericht deskriptiv dichotomisiert ausgewertet, indem die eher positiven den eher negativen Beurteilungen gegenübergestellt wurden (vgl. Thiel et al. 2010).

⁵¹ Die Einleitung im Fragbogen lautete: *Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre Motive bei Ihrer Entscheidung für Ihr (Kern-)Fach sowie Ihren Informationsstand bezüglich Ihres (Kern-)Fachs vor Aufnahme des Studiums. Erinnern Sie sich bitte an die Zeit, in der Sie Ihre Studienwahl getroffen haben ...“.*

der Eindimensionalität der Items zusammengefasst mit Hilfe des über alle Items gebildeten Mittelwert-Index geprüft.

Im Unterschied zu Untersuchungen der Zufriedenheit von Studierenden mit einzelnen Aspekten der Hochschulerfahrung (z. B. mit einzelnen Lehrveranstaltungen) oder fachbezogenen Untersuchungen erfordert der hier gewählte Ansatz die Erfassung der Indikatoren auf einem hohen Aggregationsniveau. Die Beurteilung aller prozessbezogenen Studienmerkmale, aber auch der Workload-Passung sollte in der vorliegenden Befragung von den Studierenden jeweils pauschal für ihr (Kern-)Fach eingeschätzt werden.

Prädiktoren auf individueller Ebene (Level 1). Auf individueller Ebene wurden das Fachinteresse und die Informiertheit der Studierenden zum Zeitpunkt der Studienwahl (retrospektiv erfasst), ihre Beurteilung der Studieneingangsphase, des Studienklimas, der Lehrqualität, der Betreuung und Unterstützung durch die Lehrenden, der eigenen Lernmotivation und Lernstrategien, des erworbenen Fachwissens, der Passung zwischen Workload-Ist und -Soll, der Umfang studienbegleitender Erwerbstätigkeit (in Stunden pro Woche der Vorlesungszeit) sowie die Belastung durch Krankheit/psychische Probleme als Prädiktoren verwendet.

Zudem wird auf individueller Ebene der Einfluss des Geschlechts der Befragten und des Fachsemesters zum Zeitpunkt der Befragung kontrolliert.

In Tabelle 8 sind der Wortlaut der Items der verwendeten Skalen, ihre Reliabilitäten (Cronbachs Alpha) sowie die Mittelwerte und Standardabweichungen der gebildeten Mittelwertindizes dargestellt.

Tabelle 8: Interne Konsistenz der Skalen und statistische Kennwerte der gebildeten Mittelwert-Indizes

Wortlaut der Items und Zuordnung zu Skalen	Cronbach's α	M	SD
Studienwahlmotive: Index <i>Fachinteresse</i> (Antwortskala: 0=trifft nicht zu bis 7=trifft zu) Ich hatte großes Interesse für dieses Fach. Ich schätzte meine Begabung/meine Fähigkeiten für dieses Fach hoch ein. Ich hatte großes Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten. Ich habe mich für dieses Studium entschieden, um mich persönlich weiterzuentwickeln. Ich hatte keine bessere Idee. (umgepolt)	.61	5.4	1.1
Index <i>Informiertheit</i> (Antwortskala: 0= sehr schlecht bis 7= sehr gut) Informiertheit über Studieninhalte Informiertheit über Prüfungsanforderungen Informiertheit über Berufsperspektiven, die mit dem Studium verbunden sind Informiertheit über Übergangsmöglichkeiten in Masterstudiengänge Informiertheit über Studienbezogener Zeitaufwand (Workload)	.75	3.0	1.3
Index <i>Beurteilung der Studieneingangsphase</i> (Antwortskala: 0=trifft nicht zu bis 7=trifft zu) Ich habe einen Überblick über die Teilgebiete/-disziplinen meines (Kern-)Faches erhalten. Mir wurden die für das weitere Studium erforderlichen fachlichen Grundlagen meines (Kern-)Faches vermittelt. Mir wurden die grundlegenden <u>wissenschaftlichen Arbeitsmethoden</u> meines (Kern-)Faches vermittelt. Mir wurden <u>grundlegende Techniken</u> des wissenschaftlichen Arbeitens (z.B. Recherchieren, Protokollieren, Präsentieren, Verfassen von Texten, Zitieren ...) vermittelt. Ich habe mich im ersten Semester in meinem (Kern-)Fach gut betreut gefühlt.	.82	3.8	1.6

<p>Index Beurteilung der strukturellen Ausgestaltung (Antwortskala 0= sehr schlecht bis 7= sehr gut) Aufbau und Struktur Inhaltliche Breite des Lehrangebots Stimmigkeit des Curriculums Wahlmöglichkeiten / Möglichkeit eigene Interessensschwerpunkte zu setzen</p>	.79	3.6	1.5
<p>Index Lehrqualität (Antwortskala: 0=trifft nicht zu bis 7=trifft zu) Im Allgemeinen sind... ... die Lehrenden gut vorbereitet. ... die Lehrenden in der Lage, komplizierte Sachverhalte so zu erläutern, dass ich sie verstehe. ... die Lehrveranstaltungen gut strukturiert. ... die Lehrenden in der Lage, mein Interesse an den Lehrinhalten zu wecken. ... die Lehrveranstaltungen abwechslungsreich gestaltet. ... die Lehrenden engagiert.</p>	.88	4.6	1.3
<p>Index Unterstützung und Betreuung durch die Lehrenden (Antwortskala: 0=trifft nicht zu bis 7=trifft zu) Vermittlung von Lerntechniken und –strategien Vermittlung von Grundkompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens (z.B. Recherche ...) Unterstützung bei Lern- und Arbeitsschwierigkeiten Betreuung beim Abfassen von Hausarbeiten Betreuung bei der Vorbereitung von Referaten/Präsentationen Unterstützung bei der Prüfungsvorbereitung Ansprechbarkeit bei Fragen zum Studium Feedback zur Qualität individueller Studien- und Prüfungsleistungen Konkrete Hinweise zur Verbesserung individueller Lernergebnisse</p>	.90	3.5	1.4
<p>Index Studienklima (Antwortskala: 0=trifft nicht zu bis 7=trifft zu) Es ist schwierig, Kontakte zu Kommiliton(inn)en zu finden. (-) Es herrscht eine große Konkurrenz zwischen den Studierenden. (-) Ich finde bei Problemen oft keine(n) Ansprechpartner/in. (-) In den Lerngruppen ist die Arbeitsatmosphäre angenehm. Im Großen und Ganzen herrscht an der Universität ein gutes Klima.</p>	.75	4.8	1.4
<p>Index Lernmotivation und –strategien (Antwortskala: 0=trifft nicht zu bis 7=trifft zu) Meistens macht es mir richtig Spaß, mir die Inhalte meines Fachs/meiner Fächer anzueignen. Wenn ich etwas für mein Studium erarbeiten/lernen muss, gelingt es mir meistens, die zur Verfügung stehende Zeit effektiv zu nutzen. Wenn ich etwas für mein Studium erarbeiten/lernen muss, fällt es mir oft schwer, mich dazu zu motivieren. (umgepolt) Die meisten Studieninhalte erscheinen mir wichtig im Hinblick auf meine spätere Berufstätigkeit.</p>	.70	3.8	1.4
<p>Index Erwerb von Fachwissen (Antwortskala: 0=trifft nicht zu bis 7=trifft zu) Ich habe vertieftes und gut strukturiertes Wissen zu den grundlegenden Konzepten und Theorien meines (Kern-)Fachs erworben. Ich habe einen breiten Überblick über die wesentlichen Fragestellungen und Themengebiete meines (Kern-)Fachs erworben. Ich bin mit den Erkenntnis- und Arbeitsmethoden meines (Kern-)Fachs gut vertraut. Ich kenne die wichtigsten aktuellen Forschungsbefunde meines (Kern-)Fachs.</p>	.82	3.9	1.4

In Tabelle 9 sind die Einzelitems, die als Prädiktoren der Studienzufriedenheit in das Modell eingingen, mit ihren Mittelwerten und Standardabweichungen aufgelistet.

Tabelle 9: Wortlaut und statistische Kennwerte der Einzelitems

Wortlaut der Items	M	SD
WORKLOAD: Im Allgemeinen muss ich für die Module meines (Kern)Fachs weitaus mehr Zeit aufwenden, als in der Studienordnung dafür veranschlagt ist. (Antwortskala: 0=trifft nicht zu bis 7=trifft zu)	3.8	2.3
KRANKHEIT: Ich bin häufig krank/habe psychische Probleme. (Antwortskala: 0=trifft nicht zu bis 7=trifft zu)	1.8	2.2
ERWERBSTÄTIGKEIT: Wie viele Stunden arbeiten Sie durchschnittlich pro Woche der Vorlesungszeit?	7.3	8.3

Tabelle 10 stellt die bivariaten Korrelationen (nach Pearson) der Variablen auf Level 1 dar. Alle subjektiven Einschätzungen der Studienprozessvariablen sind untereinander ($r = .28$ bis $.61$) sowie mit der Lernmotivation ($r = .27$ bis $.45$) und der Einschätzung des erworbenen Fachwissens ($r = .45$ bis $.50$) relativ hoch korreliert.

Tabelle 10: Interkorrelationen auf Level1, N=2591

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. Studienzufriedenheit											
2. Studienwahlmotiv Fachinteresse	.31										
3. Informiertheit vor Studienbeginn	.22	.25									
4. Beurteilung der Studien- eingangsphase	.47	.19	.28								
5. Lernmotivation & Lernstrategien	.53	.41	.25	.32							
6. Beurteilung der Lehrqualität	.54	.26	.19	.47	.45						
7. Workload ist deutlich höher als veranschlagt.	-.17	.00	-.10	-.17	-.08	-.12					
8. Beurteilung der Betreuung & Unterstützung	.47	.18	.22	.56	.37	.61	-.16				
9. Beurteilung des Studienklimas	.39	.12	.19	.28	.27	.28	-.16	.31			
10. Erwerb von Fachwissen (subj. Einschätzung)	.48	.31	.22	.50	.45	.46	-.09	.47	.23		
11. Erwerbstätigkeit in h/Woche der Vorlesungszeit	-.10	.00	-.01	-.06	-.05	-.10	.01	-.07	-.12	-.04	
12. Krankheit/ Psychische Probleme	-.24	-.09	-.08	-.16	-.20	-.12	.19	-.15	-.28	-.13	.03

Alle Korrelationen (nach Pearson) in den grau unterlegten Feldern sind auf dem 0.01-Niveau signifikant.

Prädiktoren auf Studiengangsebene (Level 2). Auf Ebene der Studiengänge wurden der Einfluss der mittleren Lehrveranstaltungsgröße pro (Kern-)Fach sowie der aggregierten Einschätzung der strukturellen Ausgestaltung des Studiengangs ($M = 3.6$; $SD = 0.7$ ⁵²) in ihrer Wirkung auf die Studienzufriedenheit untersucht.

Anschließend an die theoretischen Überlegungen (vgl. Kap. 5.2.1.2) erfolgte für die Variable „strukturelle Ausgestaltung“ eine empirische Überprüfung der für die Aggregation erforderlichen Übereinstimmung der Urteile innerhalb der Studiengänge (vgl. Bliese 2000): Der ICC (2), der mithilfe der Spearman-Brown-Formel aus dem ICC(1) berechnet wird (vgl. Bliese 2000, S. 357), gibt die Genauigkeit des über alle Level 1-Einheiten – hier Studierende – einer Level 2-Einheit – hier Studiengänge – gemittelten Urteils an. Ab einem ICC (2) $> .70$ wird von einer hinreichenden Reliabilität des aggregierten Urteils ausgegangen. Mit einem ICC (2) von $.77$ für die durchschnittliche Beurteilung der strukturellen Ausgestaltung (Mittelwertindex) resultiert eine hinreichende Reliabilität des aggregierten Urteils innerhalb der Studiengänge.⁵³

Die durchschnittliche Lehrveranstaltungsgröße ($M = 49.4$; $SD = 32.5$) wurde für die vorliegende Untersuchung pro (Kern-)Fach anhand der Belegungsdaten aus dem IT-gestützten System der Studierendenverwaltung (Campus-Management-System) über die verschiedenen Lehrveranstaltungsformen hinweg errechnet. Es resultieren also höhere Werte (d. h. schlechtere Betreuungsrelationen) in Studienfächern, in denen die Lehre hauptsächlich in Form von Vorlesungen erfolgt.

Die beiden Prädiktoren auf Ebene 2 weisen untereinander keine signifikante Korrelation auf ($r = -.036$).

Weiterhin wurde auf Ebene 2 die Fächerkultur (Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften oder Sozialwissenschaften) und die Studiengangsart (Mono- vs. Kombinationsbachelorstudiengang) kontrolliert.

5.4.2 Methode

Die dargestellten Hypothesen wurden mithilfe von Mehrebenenanalysen geprüft. Eine Mehrebenenanalyse ist indiziert, wenn die Untersuchungseinheiten der unteren Ebene (hier Studierende) in übergeordnete Einheiten (hier Studiengänge) verschachtelt sind. Diese hierarchische Datenstruktur bewirkt, dass die einzelnen Beobachtungen auf der unteren Ebene nicht unabhängig voneinander sind, sondern innerhalb der Gruppen ähnlicher sind als zwischen diesen. Neben theoretischen Überlegungen zur Mehrebenenstruktur der Daten lässt sich empirisch prüfen, wie hoch der Anteil der Varianz der abhängigen Variablen ist, der auf Unterschiede zwischen den Gruppen zurückzuführen ist. Ist dieser Varianzanteil signifikant, so ist die Annahme unabhängiger Beobachtungen, die eine Voraussetzung für die meisten statistischen Verfahren (u. a. auch OLS-Regressionsanalysen) darstellt, verletzt und ihre Anwendung führt ohne Korrektur für die Mehrebenenstruktur zu fehlerhaften Parameterschätzungen. Auch ohne den Einfluss von Level 2-

⁵² Aufgrund der Aggregation ist die SD geringer als in Tab. 8 für Level 1 beschrieben.

⁵³ Aufgrund der stark unterschiedlichen Gruppengrößen wird das harmonische Mittel der Studiengangsgröße für die Berechnung der Reliabilität des aggregierten Urteils verwendet (vgl. hierzu Eid et al. 2010, S. 704).

Variablen (Aggregatmerkmalen) zu untersuchen, ist in einem solchen Fall eine Mehrebenenanalyse notwendig, um zu korrekten Parameterschätzungen zu gelangen. Mehrebenenmodelle berücksichtigen die hierarchische Struktur von Daten, indem sie eine Schätzung der ebenenspezifischen Varianzen vornehmen. Im Rahmen von hierarchischen Modellen können Prädiktorvariablen auf allen Ebenen berücksichtigt werden. Dadurch wird unter Kontrolle der jeweils anderen Ebene deutlich, inwieweit die abhängige Variable durch individuelle (Level 1-) und inwieweit sie durch gruppenbezogene (Level 2-)Variablen erklärt werden kann. Der Einfluss der unabhängigen Variablen auf die abhängige Variable kann als fester Effekt (*fixed effect*) modelliert werden, wenn die theoretischen Annahmen dafür sprechen, dass er in allen Gruppen gleich ist. Er kann aber auch als Zufallseffekt (*random effect*) untersucht werden, wenn davon ausgegangen wird, dass er über die Gruppen variiert. Sowohl die Achsenabschnitte (Intercepts) als auch die Steigungen der Regressionsgeraden (*slopes*) können also über die Gruppen variieren, und es besteht die Möglichkeit, diese Variation jeweils durch Variablen der Aggregatebene zu erklären (sog. Cross-Level-Interaktionseffekte).

Für die Analyse wurde das Programm HLM 6 (Hierarchical Linear Models; Raudenbusch et al. 2009) verwendet. Da HLM 6 keine standardisierten Regressionskoeffizienten ausgibt, wurden – um die Vergleichbarkeit der Koeffizienten zu ermöglichen – alle Prädiktorvariablen mit Ausnahme der dichotomen Variablen (Geschlecht: 0 = weiblich, Studiengangart: 0 = Monobachelorstudiengang) und der dummy-kodierten Fächergruppenzugehörigkeit (als Referenzgruppe wurde die Fächergruppe der Naturwissenschaften gewählt) vor der Analyse z-standardisiert ($M = 0$; $SD = 1$).

In einem Modell ohne Prädiktorvariablen (Intercept-Only-Modell oder Nullmodell) wurde der Varianzanteil der Studienzufriedenheit bestimmt, der durch die Clustervariable „Studiengangszugehörigkeit“ erklärt werden kann: In dem vorliegenden Datensatz ist dieser mit 3,2 Prozent ($ICC\ 1 = 0.032$) gering, aber hochsignifikant (vgl. Tab. 11), d. h. die Studiengänge unterscheiden sich hinsichtlich der durchschnittlichen Zufriedenheit der Studierenden. Wenn der statistische Test (im Programm HLM der Chi-Quadrat-Test) signifikant wird, bedeutet dies, dass die Anwendung einer Ordinary-Least-Square-Regression zu fehlerhaften Ergebnissen führt und eine Mehrebenenanalyse indiziert ist.

Mit dem Ziel, den Einfluss der Prädiktoren der Studiengangsebene auf die Studienzufriedenheit im Verhältnis zu dem Einfluss der Prädiktoren auf individueller Ebene zu untersuchen, wurden schrittweise drei Modelle mit Prädiktorvariablen berechnet: In einem ersten Modell wurden lediglich die Level 2-Prädiktoren, in einem zweiten Modell die Level 2-Prädiktoren und die Level 1-Prädiktoren, die individuelle Merkmale der Studierenden erfassen, eingebracht. In einem dritten Modell wurden schließlich alle Prädiktoren beider Ebenen verwendet. Alle Modelle wurde mit der Restricted Maximum Likelihood-Funktion geschätzt.

5.5 Ergebnisse

Modell 1: In dem ersten Modell, in das nur die Prädiktoren und Kontrollvariablen auf Studiengangsebene (Level 2) eingegangen sind (vgl. Tab. 11), zeigt die durchschnittliche Lehrveranstaltungsgröße einen signifikanten negativen Effekt (-.05) und die strukturelle Ausgestaltung

des Studiengangs einen hochsignifikanten positiven Einfluss (.19) auf die Studienzufriedenheit. Die unterschiedlichen Fachkulturen (Fächergruppen) sowie die Studiengangsart (Mono- vs. Kombinationsbachelorstudiengang) erklären keinen zusätzlichen Varianzanteil. Die nach Einschluss der Level 2-Prädiktoren zwischen den Studiengängen verbleibende Varianz ist nicht mehr signifikant.

Dieses Modell erklärt 3 Prozent der Varianz auf Level 1 und 35 Prozent der Varianz auf Level 2.

Modell 2: In einem zweiten Modell wurden zusätzlich zu den Prädiktoren auf Studiengangsebene die individuellen Level 1-Prädiktoren berücksichtigt, die Eingangsvoraussetzungen und Lebensbedingungen der Studierenden, ihr Workload (vgl. Tab. 11) sowie die Kontrollvariablen auf Level 1.

Sowohl das retrospektiv eingeschätzte Fachinteresse (.25) als auch die Informiertheit (.13) der Studierenden zeigen hypothesenkonform einen hochsignifikanten positiven Einfluss auf ihre Studienzufriedenheit. Die beiden belastenden untersuchten Lebensbedingungen Krankheit (-.19) und studienbegleitende Erwerbstätigkeit in Stunden pro Woche (-.07) haben erwartungsgemäß einen hochsignifikanten negativen Einfluss auf die Studienzufriedenheit. Ebenfalls einen hochsignifikanten negativen Einfluss (-.12) hat die pauschale Einschätzung, dass der eigene Workload im Mittel deutlich das vorgesehene Pensum übersteigt. Der Einfluss der Workload-Einschätzung auf die Studienzufriedenheit variiert zudem signifikant zwischen den Studiengängen (sign. U-Term, random slope⁵⁴).

Was die Kontrollvariablen betrifft, so zeigt sich, dass Bachelorstudierende mit zunehmender Studiendauer mit ihrem Studium signifikant unzufriedener sind (-.05) und Männer mit ihrem Studium hochsignifikant unzufriedener sind als Frauen (-.14).

Durch Hinzunahme der individuellen Einflussfaktoren auf Level 1 werden die Effekte der beiden Level 2-Prädiktoren auf die Studienzufriedenheit im Vergleich zum ersten Modell geringfügig verringert, beide sind aber weiterhin signifikant.

Modell 2 ist in der Lage, 21 Prozent der Varianz auf Level 1 und 49 Prozent der Varianz auf Level 2 zu erklären.

⁵⁴ Diese Variation lässt sich in einem Modell mit unstandardisierten Prädiktorvariablen über die Modellierung einer Cross-Level-Interaktion mit der Zugehörigkeit zu Fächergruppen erklären: In den naturwissenschaftlichen Studiengängen (Referenzkategorie) hat die Workload-Einschätzung einen hochsignifikanten negativen Effekt auf die Studienzufriedenheit. Für die geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengänge resultieren hingegen nicht signifikante Steigungskoeffizienten. Die deskriptiven Ergebnisse nach Fächergruppen ausgewertet zeigen, dass in den naturwissenschaftlichen Studiengängen (M=4.7; SD=.59) der Workload deutlich häufiger als über dem Soll liegend beurteilt wird als in den anderen Fächergruppen (geisteswissenschaftliche Studiengänge: M=3.4; SD= .74 / sozialwissenschaftliche Studiengänge: M=3.6; SD=.48).

Tabelle 11: Ergebnisse der Mehrebenenanalysen zur Erklärung der Studienzufriedenheit (Level1-Units: 2591; Level2-Units: 56)

Variablen		Nullmodell		Modell 1			Modell 2			Modell 3		
		Intercept only		Nur Level2-Prädiktoren			Level2 + individuelle Level1-Prädiktoren			Mit allen Level1- und Level2-Prädiktoren		
Fixed effects		B	SE	B	SE	t	B	SE	t	B	SE	t
Intercept		-0.020	(0.034)	-0.035	(0.029)		0.042	(0.032)		0.056	(0.028)	
L1	Geschlecht (0= weiblich)						-0.142***	(0.037)	- 3.86	-0.108***	(0.028)	-3.87
	Studienwahlmotiv Fachinteresse						0.251***	(0.019)	13.02	0.057**	(0.018)	3.17
	Informiertheit						0.125***	(0.018)	6.88	-0.011	(0.018)	-0.63
	Krankheit/psychische Probleme						-0.185***	(0.025)	-7.32	-0.061***	(0.019)	-3.15
	Umfang Erwerbstätigkeit (in h)						-0.072***	(0.018)	-4.03	-0.014	(0.015)	-0.91
	Fachsemester						-0.049*	(0.020)	-2.41	-0.048***	(0.014)	-3.35
	Workload ist höher als veranschlagt						-0.115***	(0.024)	-4.71	-0.056***	(0.018)	-3.15
	Qualität der Studieneingangsphase									0.116***	(0.021)	5.68
	Lehrqualität									0.213***	(0.022)	9.78
	Unterstützung und Betreuung									0.049*	(0.021)	2.28
	Studienklima									0.142***	(0.019)	7.55
	Lernmotivation und -strategien									0.245***	(0.021)	11.96
	Erworbenes Fachwissen									0.129***	(0.016)	7.94
L2	Durchschnittliche LV-Größe			-0.052**	(0.018)	-2.82	-0.031*	(0.014)	-2.14	0.017	(0.012)	1.46
	Strukturelle Ausgestaltung			0.189***	(0.023)	8.05	0.163***	(0.019)	8.43	0.099***	(0.023)	4.32
	FG Geisteswiss. (0= Naturwiss.)			0.078	(0.048)	1.61	0.064	(0.043)	1.49	-0.078	(0.050)	-1.58
	FG Sozialwiss. (0= Naturwiss.)			0.045	(0.058)	0.78	0.007	(0.047)	0.16	-0.037	(0.039)	-0.96
	Studiengangsart (0= Monobachelorstudiengang)			-0.065	(0.053)	-1.22	-0.044	(0.045)	-0.98	0.028	(0.044)	0.64
Random effects												
	Intercept (Varianz auf Level2)	0.032***		0.005			0.002			0.002		
	Wokload-slope						0.009**			0.004**		
	Level1-Varianz	0.968		0.965			0.784			0.496		
Erklärte Varianz (Level1) in %				3			21			50		
Erklärte Varianz (Level2) in %				35			49			68		

* p<0,05; ** p< 0,01; *** p< 0,001.

Alle Prädiktorvariablen (mit Ausnahme der dichotomen und dummy-codierten Variablen) und die abhängige Variable wurden vor der Analyse z-standardisiert (M=0, SD=1).

Modell 3: In einem dritten Modell, in das alle Prädiktoren auf beiden Untersuchungsebenen eingebracht wurden, zeigen sich folgende Effekte (vgl. Tab. 11): Auf *Level 1* haben nach Hinzufügen der studienbezogenen Einschätzungen auf individueller Ebene nur noch das „Fachinteresse zum Zeitpunkt der Studienwahl“ (.06) und „Krankheit bzw. psychische Probleme“ (-.06) sowie die beiden Kontrollvariablen „Geschlecht“ (-.11) und „Anzahl der Fachsemester“ (-.05) einen signifikanten Einfluss auf die Studienzufriedenheit. Die Informiertheit der Studierenden vor Studienbeginn und der Umfang studienbegleitender Erwerbstätigkeit hingegen können keinen inkrementellen Beitrag zur Varianzaufklärung mehr leisten.

Die Einschätzungen der studienbezogenen Prozessmerkmale sowie der eigenen Lernerfahrungen zeigen den erwarteten Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit: Ein hochsignifikanter positiver Einfluss geht von den Einschätzungen der Lehrqualität (.21), dem Studienklima (.14) und der Studieneingangsphase (.12) aus. Die Beurteilung der Betreuung und Unterstützung durch die Lehrenden (.05) zeigt einen etwas geringeren, aber dennoch signifikanten positiven Effekt. Die Einschätzungen des im Studium erworbenen Fachwissens (.13) sowie der studienbezogenen Lernmotivation und Lernstrategien (.25) gehen erwartungskonform ebenfalls mit größerer Studienzufriedenheit einher.

Auf *Level 2* hat nun, nach dem Hinzufügen der prozessbezogenen Einschätzungen, die durchschnittliche Größe der Lehrveranstaltungen *keinen* signifikanten Einfluss mehr auf die Studienzufriedenheit. Die aggregierte Einschätzung der strukturellen Ausgestaltung des Studiengangs (.10) zeigt hingegen weiterhin einen hochsignifikanten positiven Effekt.

Das Mehrebenenmodell mit allen Prädiktoren beider Ebenen (Modell 3) ist in der Lage, 50 Prozent der Varianz auf der Individualebene (Level 1) und 68 Prozent der Varianz auf Studiengangsebene (Level 2) zu erklären. Die Zunahme der Varianzaufklärung auf Level 2 von Modell 1 zu Modell 3, obwohl auf Studiengangsebene keine weiteren Prädiktoren hinzugefügt wurden, ist damit zu erklären, dass die Zuordnung von Studierenden zu Studiengängen keine zufällige ist, individuelle Merkmale und Studiengangsmerkmale also zum Teil konfundiert sind. Folglich wird auch durch das Hinzufügen von Prädiktoren der individuellen Ebene Varianz zwischen den Studiengängen mit erklärt. Raudenbush und Byrk (2002, S. 150) merken an, dass „proportion reduction in variance statistics at level-2 are interpretable only for the same level-1 model“, sodass in der Regel zunächst das Modell auf Level 1 entwickelt wird und dann die Prädiktoren der Aggregatebene hinzugefügt werden. Da jedoch in der vorliegenden Analyse der Einfluss der Level 2-Variablen und deren Veränderung durch Hinzufügen der Prädiktoren auf Level 1 untersucht werden sollte, muss eine eingeschränkte Interpretierbarkeit der Varianzaufklärung auf Level 2 in Kauf genommen werden.

Die empirische Prüfung ergab, dass keine weitere Variable mit einer Varianzkomponente geschätzt werden muss: Die U-Terme (random slope variance) waren nicht signifikant. Dies bedeutet, dass – mit Ausnahme der Workload-Variablen – sich der Einfluss der Prädiktorvariablen auf die Studienzufriedenheit sich in den Studiengängen nicht unterscheidet.

5.6 Zusammenfassung und Diskussion

Die Ergebnisse der Analysen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Für die Studienzufriedenheit im Bachelorstudium ganz zentral sind – bisherige Befunde bestätigend – die direkt mit dem Lernprozess in Verbindung stehenden Variablen. Die Einschätzung der Studierenden hinsichtlich der Qualität der Lehre, ein wahrgenommenes positives Studienklima, die subjektive Lernmotivation der Studierenden sowie ihre Einschätzung des erworbenen Fachwissens zeigen den stärksten Einfluss auf die Studienzufriedenheit.

Darüber hinaus kommt in den Bachelorstudiengängen der Einschätzung der Studierenden hinsichtlich der Qualität der Studieneingangsphase eine signifikante Bedeutung für die Studienzufriedenheit zu. Auch das (retrospektiv erfasste) Fachinteresse der Studierenden zum Zeitpunkt ihrer Studienwahl sowie ihre Einschätzung der Qualität der Betreuung und Unterstützung durch die Lehrenden zeigen erwartungsgemäß einen signifikanten positiven Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit. Krankheit hängt mit der Studienzufriedenheit signifikant negativ zusammen.

Auf der Ebene der Studiengänge (Level 2) zeigt sich hypothesenkonform in allen drei Modellen ein hochsignifikanter, positiver Einfluss der aggregierten Einschätzungen der Studierenden zu der Studiengangskonstruktion (strukturelle Ausgestaltung). Der erwartete negative Effekt der durchschnittlichen Größe der Lehrveranstaltungen (objektive Variable) zeigt sich nur in den Modellen 1 und 2. Bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Einschätzungen der Studienprozessvariablen als Prädiktoren auf Level 1 (Modell 3), leistet die mittlere Lehrveranstaltungsgröße keinen inkrementellen Beitrag mehr zur Erklärung der Studienzufriedenheit.

Weiterhin konnte gezeigt werden, dass die Studienzufriedenheit in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Studiengangart (Mono- oder Kombibachelorstudiengang) oder der Fachkultur steht. Allerdings zeigt sich ein differenzieller Einfluss des Workload in den untersuchten Studiengängen in Abhängigkeit von der Fächerkultur: In den naturwissenschaftlichen Studiengängen, in denen der Workload insgesamt deutlich höher ist, hängt die Studienzufriedenheit signifikant negativ mit der Einschätzung zusammen, dass der eigene Workload über dem in der Studienordnung vorgesehenen liegt. Dieser Effekt zeigt sich in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Studiengängen nicht.

Die Ergebnisse zeigen weiterhin, dass Frauen mit ihrem Studium signifikant zufriedener sind als Männer und Studierende höherer Fachsemester signifikant unzufriedener. Die (retrospektiv erfasste) Informiertheit der Studierenden vor Studienbeginn und der durchschnittliche wöchentliche Umfang der Erwerbstätigkeit leisten nur in den Modellen 1 und 2 einen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Studienzufriedenheit, in Modell 3 jedoch keinen zusätzlichen, über die Einschätzung der Studienprozessvariablen hinausgehenden Beitrag.

Aus den Ergebnissen lassen sich folgende Ansatzpunkte für die Verbesserung der Studienzufriedenheit in den Bachelorstudiengängen ableiten:

Ansatzpunkte für die Universität zur Verbesserung der Studienzufriedenheit bieten sich bereits auf dem Weg der Studierenden ins Studium: Die Studie bestätigt die bereits mehrfach herausgestellte Bedeutung eines interessengeleiteten Studienwahlprozesses für die Zufriedenheit von Studierenden.

Auf diesen Prozess haben die Hochschulen Einfluss über die für Studieninteressierte auf Webseiten und in Form von Online-Self-Assessments zur Verfügung gestellten Informationen. Über diese Medien können die Hochschulen ein möglichst genaues Bild der Fachinhalte und Studienanforderungen der jeweiligen Studiengänge vermitteln.

Die beiden stärksten Prädiktoren der Studienzufriedenheit sind die von den Studierenden wahrgenommene Lehrqualität sowie ihre Lernmotivation (hier operationalisiert über Spaß bei der Aneignung der Fachinhalte, die Relevanz der Lerninhalte für den angestrebten Beruf; die Fähigkeit, sich zum Lernen zu motivieren und die zur Verfügung stehende Lernzeit effektiv zu nutzen). Diese Befunde bestätigen die zentrale Position des Lernprozesses in dem dargestellten theoretischen Modell. Auf die Lernmotivation der Studierenden haben Lehrende Einfluss, beispielsweise über die Anpassung der Anforderungen an die Voraussetzungen der Studierenden, über die Verdeutlichung der Relevanz der Lerninhalte für weitergehende Anwendungsbezüge im Studium und im späteren Beruf, aber auch über die abwechslungsreiche Gestaltung der Lehrveranstaltungen, die Anregung zur Selbsttätigkeit, das Herstellen einer positiven Lernatmosphäre und die Unterstützung der Studierenden bei Lernschwierigkeiten. Es sollte die Aufgabe der Hochschulen sein, Lehrende – insbesondere Novizen – im Rahmen hochschuldidaktischer Schulungsangebote hierfür zu sensibilisieren und zu qualifizieren. Die Befunde verweisen darauf, dass entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen eine ganz zentrale Stellschraube zur Erhöhung der Studienzufriedenheit darstellen können.

Die Einschätzung der Betreuung und Unterstützung spielt für die Zufriedenheit der Studierenden im Studium ebenfalls eine wichtige Rolle. Hierzu zählen neben der bereits genannten Unterstützung bei Lernschwierigkeiten die Vermittlung von Lernstrategien, die Vorbesprechungen von Studien- und Prüfungsleistungen, z. B. die Unterstützung bei der Vorbereitung von Referaten, aber auch das konstruktive Feedback zu erbrachten Leistungen. Die Analysen zeigen zudem einen über die Bedeutung der Einschätzungen der Betreuung und der Lehrqualität hinausgehenden signifikanten Einfluss der diesbezüglichen Einschätzung der ersten Studiererfahrungen in der Studieneingangsphase. Eine gelungene Studieneingangsphase, in der neben einer ausreichenden Betreuung die Vermittlung der für das weitere Studium erforderlichen Grundlagen (fachlich und methodisch) sowie allgemeiner studienbezogener Arbeitstechniken stattfindet, ist vermutlich in den Bachelorstudiengängen deswegen so relevant, weil die Anforderungen an die Studierenden in dieser Phase aufgrund der Verkürzung der Studienzeit und der Modulprüfungen von Anfang an stark verdichtet wurden (vgl. Heublein et al. 2009, S. V f.). Heublein (ebd.) zieht aus den Ergebnissen zum Studienabbruchverhalten in den Bachelorstudiengängen den Schluss, dass eine besondere Begleitung der Studierenden in dieser Studienphase notwendig wird. Ein Ansatzpunkt stellt die Betreuung und Einführung der Studienanfänger durch Studierende höherer Semester im Rahmen von Mentoren dar. In Abgrenzung zu vielfach bereits bestehenden Tutorien, die der Nachbereitung konkreter Lehrveranstaltungsinhalte dienen, könnten Mentoren allgemeine Unterstützungsfunktionen bei der Studienplanung und Orientierung an der Universität übernehmen und auch der Vermittlung allgemeiner Lernstrategien und fachspezifischer wissenschaftlicher Arbeitsmethoden dienen.

Der Befund, dass Studierende signifikant unzufriedener sind, wenn ihr studienbezogener Arbeitsaufwand das vorgesehene zeitliche Pensum übersteigt, verweist darauf, dass die Obergrenze von 25 bis 30 Stunden pro Leistungspunkt als Überlastungsschutz ernst zu nehmen ist. Die im Rahmen von Akkreditierungsverfahren geforderte empirische Überprüfung der Passung zwischen der Creditierung von Modulen und dem tatsächlichem Arbeitsaufwand der Studierenden zur Erreichung der mit dem Modul definierten Lernziele stellt die Hochschulen vor eine große Herausforderung. Bisherige Workload-Studien kommen zu dem Schluss, dass die reliablen Verfahren (gemeint sind hiermit Verfahren der kontinuierlichen, semesterbegleitenden Erfassung des Workloads) sich aufgrund des hohen Untersuchungsaufwandes nicht für den flächendeckenden Einsatz eignen (vgl. Blüthmann et al. 2006). Dennoch können und sollten sie gezielt in Studiengängen oder Modulen zum Einsatz kommen, in denen (aufgrund von Rückmeldungen der Studierenden, aus Studiengangsevaluation oder aus den Studienverlaufdaten) eine unzureichende Passung vermutet wird. Bei der Überarbeitung von Studienordnungen ist zudem große Sorgfalt darauf zu verwenden, den Workload realistisch einzuschätzen.

Einschränkend muss hinsichtlich der Erfassung des Workloads angemerkt werden, dass mit dem verwendeten Item nicht der tatsächliche Workload (in Stunden) erfasst wurde, weil dieser im Rahmen einer flächendeckenden Querschnittbefragung nicht reliabel erfasst werden kann (s. o.), sondern eine pauschale subjektive Einschätzung der Passung zwischen Workload-Ist und -Soll. In einer eigenen Untersuchung (vgl. Blüthmann und Thiel 2011) konnte die Indikatorfunktion dieses Items für einen hohen Workload bestätigt werden.⁵⁵

Der signifikante negative Zusammenhang von Krankheit und Zufriedenheit bei Studierenden verwundert nicht und ist vor dem Hintergrund des relativ großen Anteils von Studierenden, die angeben von häufiger Krankheit und/oder psychischen Problemen betroffen zu sein (vgl. Tab. 9), durchaus alarmierend. Hierzu liegen bisher nur wenige empirische Befunde vor. Jirjahn und Kuzeawu (2005) beispielsweise fanden keinen signifikanten Effekt gesundheitlicher Probleme auf die Studienzufriedenheit, es müsste also in weiteren Untersuchungen diesem Befund nachgegangen werden.

Von besonderem Interesse, weil bisher nur selten im Zusammenhang mit Studienzufriedenheit untersucht, sind die Ergebnisse bezüglich der Effekte der Level 2-Variablen: Die objektive Level 2-Variable „Lehrveranstaltungsgröße“ zeigt in beiden Modellen ohne die Berücksichtigung der subjektiven Einschätzungen der Studienbedingungen den erwarteten negativen Einfluss auf die Studienzufriedenheit, d. h. Studierende sind signifikant zufriedener in Studiengängen, in denen die Lehrveranstaltungen im Durchschnitt kleiner sind. Sobald allerdings die subjektiven Einschätzungen der Lehrqualität, der Betreuungsqualität und der Qualität der Studieneingangsphase als Prädiktorvariablen mit berücksichtigt werden, lässt sich keine zusätzliche signifikante Varianzaufklärung durch die Variable „Lehrveranstaltungsgröße“ feststellen. So ist es plausibel

⁵⁵ In einem Vergleich zwischen dem durchschnittlichen Workload in einem Studiengang, der bei kontinuierlicher semesterbegleitender Workload-Dokumentation resultiert, und dem Mittelwert dieses pauschalen Schätzwertes in demselben Studiengang wurde – obgleich die pauschalen Schätzwerte insgesamt über den mit dem detaillierten Verfahren erfassten Werte lagen – mit dem Schätzverfahren die Relation zwischen den untersuchten Studiengängen zufriedenstellend abgebildet.

anzunehmen, dass der Effekt der Lehrveranstaltungsgröße auf die Studienzufriedenheit über die Lehrqualität und/oder die Betreuungsqualität vermittelt wird. Offensichtlich sind die individuellen Einschätzungen hinsichtlich der Qualität der Lehre und der Betreuung (besser) in der Lage, diesen Anteil der Varianz an der Studienzufriedenheit zu erklären. Dies ist nicht verwunderlich, stellt doch der pauschale Mittelwert der Lehrveranstaltungsgröße pro Kernfach nur eine grobe quantitative Operationalisierung der Betreuungssituation dar, die über subjektive Einschätzungen sehr viel konkreter abgebildet werden kann.

Dieser Befund spricht aber dennoch für die Bedeutung der Lehrveranstaltungsgröße für die Studienzufriedenheit. In kleineren Lehrveranstaltungen sind vielfältigere didaktische Formate und eine individuellere Betreuung der Studierenden möglich. Gefördert durch die Bundesmittel aus dem Qualitätspakt Lehre werden mit diesem Ziel derzeit an vielen Hochschulen neue Konzepte erprobt.

Die zweite auf der Ebene der Studiengänge untersuchte Variable, die aggregierte individuelle Einschätzung der Qualität der Curricula (strukturelle Ausgestaltung), zeigte einen starken, positiven Effekt auf die Studienzufriedenheit, der auch über den Einfluss der Einschätzungen Studienprozessvariablen hinausgeht. Erfasst wurden mit diesem Index die Einschätzung von Aufbau und Struktur, der Stimmigkeit des Curriculums, die inhaltliche Breite des Lehrangebots sowie die inhaltlichen Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten. Da diesbezüglich keine Befunde aus den alten Studiengängen vorliegen, ist es möglich, dass diese Aspekte in den Bachelorstudiengängen mit der Standardisierung der Studienverläufe erst zufriedenheitsrelevant geworden sind. Je stärker Studienverläufe vorgegeben werden – so die eingangs aufgestellte These – umso wichtiger wird es, dass die in den Ordnungen definierten Studieninhalte den Studierenden sinnvoll erscheinen und sowohl hinsichtlich ihrer Sequenzierung (die Lerninhalte der Module bauen aufeinander auf) als auch in Bezug auf das Gesamtprofil des Studiengangs (Vollständigkeit der Lerninhalte im Hinblick auf das Qualifikationsziel, keine überflüssigen Redundanzen) überzeugen. Auch die im Curriculum eröffneten Möglichkeiten eigener Profilbildung zählen hierzu. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen dies. Die Relevanz dieser strukturellen Aspekte für die Studienzufriedenheit sollten bei einer Überarbeitung der Studienordnungen stets bedacht werden.

Weiterhin ist festzustellen, dass die Zufriedenheit der Bachelorstudierenden höherer Fachsemester signifikant geringer ist. Ob dies jedoch ein individueller Effekt ist (im Sinne zunehmender Ernüchterung im Studienverlauf nach anfänglichem Optimismus) – dann wäre dieser Befund durchaus alarmierend – oder ein Kohorteneffekt, kann mit dem gewählten Querschnittsdesign der vorliegenden Untersuchung nicht entschieden werden. Aufgrund der vielfältigen Anpassungen, die seit Einführung der neuen Studiengänge erfolgt sind, und in Ermangelung weiterer Forschungsbefunde liegt zunächst die Interpretation als Kohorteneffekt näher. Hierfür spricht, dass es in vielen Studiengängen Anfangsschwierigkeiten nach der Umstellung auf die gestufte Studienstruktur gegeben hat (beispielsweise sind die Zugangsvoraussetzungen für die anschließenden Masterstudiengänge vielfach zunächst unklar geblieben) und dass einige Studierende höherer Semester auf die ebenfalls im Rahmen der vorliegenden Befragung gestellte offene Frage zu negativen Aspekten des Studiums angegeben haben, sich als Versuchskaninchen gefühlt zu haben.

Nicht bestätigt werden kann die Hypothese, dass die Studienzufriedenheit höher ist, je besser die Studierenden vor Studienbeginn über Studieninhalte, Studienanforderungen und -bedingungen sowie berufliche Perspektiven informiert gewesen sind. Möglicherweise wirkt sich eine bessere Informiertheit aber indirekt über eine bessere Beurteilung der Studienbedingungen auf die Studienzufriedenheit aus. Ein solcher indirekter Effekt der Informiertheit, mediiert über die Beurteilung der Studienbedingungen auf die Abbruchneigung von Bachelorstudierenden, ist in einer eigenen Untersuchung mithilfe eines Strukturgleichungsmodells nachgewiesen worden (vgl. Blüthmann et al. 2011).

Mit dem Ziel, das der Untersuchung zugrundeliegende Modell zu überprüfen, müssten weitere Anstrengungen unternommen werden, um den Lernprozess zu operationalisieren. Mithilfe von Strukturgleichungsmodellen können die im theoretischen Modell angenommenen indirekten Wirkpfade der Eingangsvoraussetzungen, Studien- und Lebensbedingungen über den Lernprozess auf die Studienzufriedenheit genauer untersucht werden.

Weiterhin ist zum Untersuchungsdesign kritisch anzumerken, dass es aufgrund der Anlage der Untersuchung als Querschnitt mithilfe der vorliegenden Daten nicht möglich ist, die Studienzufriedenheit ursächlich zu erklären. Die dargestellten Zusammenhänge sind aus theoretischer Sicht in der angenommenen Wirkrichtung plausibel, denn für einige der untersuchten Variablen liegen Befunde aus Längsschnittstudien vor, die diese Interpretationen nahelegen (vgl. hierzu Kap. 5.2.3). Dennoch wäre es sinnvoll, im Rahmen einer Längsschnittanalyse die Entwicklung der Studienzufriedenheit zu untersuchen.

In der vorliegenden Studie, die im Auftrag der Universitätsleitung mit dem Ziel durchgeführt wurde, Ansatzpunkte zur Qualitätsverbesserung der Studiengänge zu erhalten, erfolgte die Untersuchung der Studienzufriedenheit aus institutioneller Sicht. Es ist durchaus möglich, dass es weitere, aus Sicht der Studierenden relevante Einflussvariablen auf ihre Zufriedenheit mit dem Studium gibt, die hier nicht erhoben worden sind. Unberücksichtigt sind aus untersuchungsökonomischen Gründen beispielsweise Aspekte des Nebenfachs und der berufsvorbereitenden Studienanteile geblieben, die vermutlich ebenfalls einen Einfluss auf die Zufriedenheit der Studierenden haben. Leider nicht als Prädiktorvariable für die Studienzufriedenheit berücksichtigt werden konnten (trotz empirischer Evidenz für ihre Relevanz) die Einschätzungen der Beratungsleistungen der Studien- und Prüfungsbüros durch die Studierenden, da diese Angaben nur von Studierenden erhoben werden konnten, die bereits Beratungsleistungen in Anspruch genommen hatten, was zu einer Halbierung der Stichprobe geführt hätte.

Weiterhin wird in allen Bereichen der Zufriedenheitsforschung⁵⁶ auch von einem persönlichkeitsbedingten, dispositionalen Anteil an der jeweils aktuellen und aspektbezogenen Zufriedenheitseinschätzung ausgegangen. Dieser konnte jedoch im Rahmen der vorliegenden Studierendenbefragung aus untersuchungsökonomischen Aspekten nicht erhoben werden.

Wie vielfach gefordert, ist hier das Verfahren der Mehrebenenanalyse auf Daten aus der Hochschulforschung angewendet worden. Mehrebenenanalysen sind bislang vorrangig in der Schulforschung, inzwischen aber vereinzelt auch in der Hochschulforschung angewendet worden,

⁵⁶ Kundenzufriedenheitsforschung: vgl. Trommsdorff 2004, S. 138; Arbeitszufriedenheitsforschung: vgl. die Meta-Analyse von Judge et al. 2002; Lebenszufriedenheitsforschung: vgl. DeNeve und Cooper 1998.

u. a. zur Untersuchung der Prädiktoren der Abbruchneigung (Werner 2008), zur Prognose des Studienerfolgs (Trapmann 2007) sowie zur Analyse des Einflusses von Merkmalen der Fakultäten auf die Zufriedenheit und den Kompetenzerwerb von Alumni aus Bachelorstudiengängen (Umbach und Porter 2002). Allerdings ist methodenkritisch anzumerken, dass hinsichtlich der Studienzufriedenheit wenig Varianz zwischen den Studiengängen vorhanden ist. Die Studiengänge haben also lediglich einen sehr geringen Einfluss auf die Studienzufriedenheit, die im Wesentlichen bezogen auf individuelle Merkmale und Einschätzungen variiert. Möglicherweise liegt dieses Problem in der Wahl der Gruppierungsvariable (Studiengang) begründet. Studiengänge üben keinen mit dem der Klassenzugehörigkeit von Schülern vergleichbaren Einfluss auf die Urteile von Studierenden aus, da in einem Studiengang – im Unterschied zu Schulklassen – Studierende aller Studiensemester zusammengefasst betrachtet werden, die mit Ausnahme der strukturellen Merkmale (Studienordnungen) wenig gemeinsamen Einflüssen im Studienprozess ausgesetzt sind. Sie werden von (zumindest teilweise) unterschiedlichen Lehrpersonen unterrichtet und betreut, sodass in Bezug auf die Beurteilung der Prozessmerkmale des Studiums von einer wesentlich größeren Binnenvarianz auszugehen ist, als dies in Schulklassen der Fall ist. Jansen (1987, S. 29 f.) weist darauf hin, dass für Mehrebenenanalysen eine möglichst feine Gruppierung auf Level 2 anzustreben ist, „[...] deren Einheiten durch homogene äußere Bedingungen und einer nach außen abgrenzbaren sozialen Binnenstruktur gekennzeichnet sind.“ Im universitären Kontext gibt es jedoch keine ähnlich homogenen Untersuchungseinheiten wie im schulischen Bereich. Einzelne Lehrveranstaltungen erfüllen zwar das erste Kriterium, allerdings ist eine soziale Binnenstruktur aufgrund der fehlenden zeitlichen Konstanz der Gruppierung in Lehrveranstaltungen in der Regel ebenfalls nicht gegeben. Für Analysen auf der Ebene von Lehrveranstaltungen stellt das Verfahren der Mehrebenenanalyse dennoch in jedem Fall einen vielversprechenden Ansatz dar.

Aufgrund des breiten Fächerspektrums der untersuchten Universität kann man den vorsichtigen Schluss ziehen, dass die dargestellten Ergebnisse so oder in ähnlicher Form auch für andere Hochschulen gelten könnten. Eine Überprüfung der Befunde an einem universitätsübergreifenden Datensatz steht allerdings noch aus, interessant wäre auch die Überprüfung der Gültigkeit der Ergebnisse für Masterstudierende.

Literatur

- Apenburg, E. (1980). *Untersuchungen zur Studienzufriedenheit in der heutigen Massenuniversität*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Appleton-Knapp, S. L. & Krentler, K. A. (2006). Measuring student expectations and their effects on satisfaction: the importance of managing student expectations. *Journal of Marketing Education*, 28, 254–265.
- Athiyaman, A. (1997). Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education. *European Journal of Marketing*, 31(7), 528–540.
- Bancherus, U., Gulbins, A., Himpele, K. & Staak, S. (2009). *Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Bargel, T., Müßig-Trapp, P. & Willige, J. (2008). *Studienqualitätsmonitor 2007*. Hannover: HIS.
- Bargel, T., Multrus, F., Ramm, M. & Bargel, H. (2009). *Bachelor-Studierende – Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bliese, P. D. (2000): Within-group agreement, non-independence, and reliability. Implications for data aggregation and analysis. In K. J. Klein und S. W. J. Kozlowski (Hrsg.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations. Foundations, extensions, and new directions* (S. 349–381). San Francisco: Jossey-Bass.
- Blüthmann, I. & Thiel, F. (2011). Sind pauschale Workload-Einschätzungen aussagekräftig? In Steinhardt, I. (Hrsg.), *Studierbarkeit nach Bologna* (Mainzer Beiträge zur Hochschulforschung, Bd. 17, S. 82–95). Mainz: ZQ.
- Blüthmann, I., Ficzkó, M. & Thiel, F. (2006). FELZ – Ein Instrument zur Erfassung der studienbezogenen Arbeitsbelastung. In B. Behrendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (24. Erg.-Lieferung, I 2.6). Bonn: Raabe.
- Blüthmann, I., Thiel, F. & Wolfgram, C. (2011). Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelnde Studienbedingungen. *Die Hochschule*, H. 1, 110–126.
- DeNeve, K. M. & Cooper, H. (1998). The happy personality: a meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197–229.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, S. 73–92). Weinheim: Beltz.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmidt, M. (2010). *Statistik und Forschungsmethoden*. Weinheim: Beltz.
- Elliott, K. M. & Shin, D. (2002). Student satisfaction: an alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197–209.

- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Fischer, L. & Wiswede, G. (2002). *Grundlagen der Sozialpsychologie* (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior. An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1997). *Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens*. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung* (Enzyklopädie der Psychologie, D/1/4, S. 237–293). Göttingen: Hogrefe.
- Gärtner, H. (2010). Wie Schülerinnen und Schüler ihre Lernumwelt wahrnehmen – Ein Vergleich verschiedener Maße zur Übereinstimmung von Schülerwahrnehmungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(2), 111–122.
- Heise, E., Westermann, R., Spies, K. & Schiffler, A. (1997). Studieninteressen und berufliche Orientierung als Determinanten der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 11, 123–132.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hennig-Thurau, T., Langer, M. F. & Hansen, U. (2001). Modeling and managing student loyalty: an approach based on the concept of relationship quality. *Journal of Service Research*, 3, 331–344.
- Heublein, U., Spangenberg, H. & Sommer, D. (2003). *Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002*. Hannover: HIS.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2009). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Projektbericht*. Hannover: HIS.
- Hornbostel, S. & Daniel, H.-D. (1996). Studienbedingungen in der Soziologie. In: H. M. Artus & M. Herfurth (Hrsg.), *Soziologielehre in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Jansen, R. (1987). *Individuelles und kollektives Erleben universitärer Umwelt. Eine mehrebenenanalytische Überprüfung von Kausalmodellen zur Beziehung zwischen erlebter Hochschulumwelt und persönlichen Merkmalen der Studierenden*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jirjahn, U. & Kuzeawu, A. (2005). Determinanten der Studien- und Lebenszufriedenheit. Eine empirische Untersuchung für wirtschaftswissenschaftliche Studiengängen an den Universitäten Hannover, Paderborn und Regensburg. *Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Heft 295, 85–102.
- Judge, T., Heller, D. & Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87, 530–541.
- Jurkowsch, S. (2006). *A student satisfaction model for higher education providers*. Hamburg: Kovac.

- Kolland, F. (2002). *Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten*. Wien: Braumüller.
- Mavondo, F. T., Tsarenko, Y. & Gabbott, M. (2004). International and local student satisfaction: resources and capabilities perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14(1), 41–60.
- Meulemann, H. (1991). Zufriedenheit und Erfolg in der Bildungslaufbahn. Ein Längsschnitt vom Gymnasium bis zum Studienabschluss. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Bildungssoziologie*, 11, 215–238.
- Michalos, A. C. (1980). Satisfaction and happiness. *Social Indicators Research*, 8, 385–422.
- Müller, C. (2006). *Bericht über die Ergebnisse der Befragung zur Studienzufriedenheit im Rahmen des Projektes zur Verbesserung der Lehre im Fach Soziologie an der Universität Bremen* [Befragung von Bachelorstudierenden im WS 2005/2006]. Bremen: Universität.
- Neuberger, O., & Allerbeck, M (1978). *Messung und Analyse von Arbeitszufriedenheit. Erfahrungen mit dem „Arbeitsbeschreibungsbogen (ABB)“*. Bern: Huber
- Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 17(4), 460–469.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, 49, 41–50.
- Raudenbush, S. W. & Byrk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models. Applications and data analysis methods* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Scharnbacher, K. & Kiefer, G. (1996). *Kundenzufriedenheit. Analyse, Messbarkeit und Zertifizierung*. München: Oldenbourg.
- Schiefele, U. & Jacob-Ebbinghaus, L. (2006). Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 199–212.
- Schwaiger, M. (2003). Der Student als Kunde – eine empirische Analyse der Zufriedenheit Münchner BWL-Studenten mit ihrem Studium. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 25(1), 32–62.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64–85.
- Spies, K., Westermann, R., Heise, E. & Schiffler, A. (1996). Diskrepanzen zwischen Bedürfnissen und Angeboten im Studium und ihre Beziehungen zur Studienzufriedenheit. *Empirische Pädagogik*, 10, 377–409.
- Ströhlein, G. (1983). *Bedingungen des Studienabbruchs* (Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Bd. 141). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Thiel, F., Blüthmann, I., Lepa, S. & Ficzeko, M. (2006). Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2006. URL: <http://www.fu->

- berlin.de/universitaet/entwicklung/qualitaetsmanagement/bachelorbefragung/bachelorbefragung-2006.pdf?1304061233 Zugegriffen: 6. März 2012.
- Thiel, F., Veit, S., Blüthmann, I., Lepa, S. & Ficzko, M. (2008). Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2008. URL: <http://www.fu-berlin.de/universitaet/entwicklung/qualitaetsmanagement/bachelorbefragung/bachelorbefragung-2008.pdf?1304061426> Zugegriffen: 16. März 2012-
- Thiel, F., Blüthmann, I. & Richter, M. (2010). *Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2010*. URL: <http://www.fu-berlin.de/universitaet/entwicklung/qualitaetsmanagement/bachelorbefragung/bachelorbefragung-2010.pdf?1303999269> Zugegriffen: 6. März 2012.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education. A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Trapmann, S. (2007). *Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs*. Berlin: Logos.
- Trommsdorff, V. (2004). *Konsumentenverhalten* (6. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Umbach, P. D., & Porter, S. T. (2002). How do academic departments impact student satisfaction? Understanding the contextual effects of departments. *Research in Higher Education*, 43(2), 209–234.
- Veenhoven, R. (2010). Happiness. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Hrsg.), *The Corsini encyclopedia of psychology* (4th ed., Vol. 2, S. 749–750). Hoboken, NJ: Wiley.
- Voss, R. (2007). *Studienzufriedenheit – Analyse der Erwartungen von Studierenden*. (Wissenschafts- und Hochschulmanagement, Bd. 9). Köln: Joseph Eul.
- Werner, G. (2008). Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch – eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierendensurveys. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28(2), 191–206.
- Westermann, R., Heise, E, Spies, K. & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 1–22.
- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B. & Groggaard, J. B. (2002). Student satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), 183–195.
- Willige, J. (2008). Glück und Zufriedenheit Studierender (HISBUS Kurzinformation Nr. 20). Hannover: HIS.
- Winteler, A. (1984). Bedingungen der Studienabbruch-Intention. Pfadanalytische Validierungen eines konzeptionellen Schemas zum Studienabbruch. *Hochschulausbildung*, 2(4), 193–213.

Winter, M. (2011). Die Revolution blieb aus: Überblick über empirische Befunde zur Bologna-Reform in Deutschland. In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus der Sicht der Hochschulforschung* CHE-Arbeitspapier Nr. 148, S. 20–35). Gütersloh: CHE.

6

Studie 5: Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen – Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen

Anmerkung: Dies ist die Version der Autorin von einem Artikel, der in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft veröffentlicht wurde (© by Springer). Dies ist nicht die Originalversion des Artikels und kann daher nicht zur Zitierung herangezogen werden.

Blüthmann, I., Lepa, S., & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (3), S. 406-429.

6.1 Einleitung

Das hochschulpolitische Interesse an Bedingungen, die zu einem Studienabbruch oder auch zu einem Hochschulwechsel führen, sowie an der Identifikation von Ansatzpunkten zur Reduktion dieser „Verluste“ ist groß. Hinter einer Exmatrikulation können eine Vielfalt unterschiedlicher Motive bzw. Motivbündel stehen, die teilweise von der Hochschule verursacht und beeinflussbar sind, teilweise aber gar nicht im Einflussbereich der einzelnen Hochschulen liegen (Heublein/Spangenberg/Sommer 2003). Studienabbruch wird aus diesem Grund in neueren Untersuchungen stets als multikausales, prozessuales Geschehen modelliert und analysiert.

Zur Reduktion der Abbruchquoten werden unterschiedlichste Präventions- und Interventionsmaßnahmen diskutiert, wie z. B. umfangreichere Orientierungsangebote (fachliche Einführungskurse oder Vorpraktika – vgl. Gold 1999), die Schaffung frühzeitigerer und regelmäßigerer Leistungskontrollen und eine differenziertere Leistungsrückmeldung⁵⁷ (vgl. Gold 1999; Pohlenz/Tinsner 2004, S. 159 f. sowie Meyer et al. 1999, S. 183 f.), hochschulspezifische Eingangsprüfungen (Koch 2003), die Verbesserung der Lehrqualität (Gold 1999) und die Bereitstellung unterstützender Studienbedingungen (Gold 1999). Darüber hinaus werden weitergehende Maßnahmen vorgeschlagen wie die Zertifizierung erfolgreich absolvierter Studienabschnitte (auch als Ausstiegshilfe) bzw. die Einführung berufsqualifizierender Abschlüsse unterhalb des universitären Diploms (Kohnke-Godt 1999), die Einrichtung von Teilzeitstudiengängen bzw. die Flexibilisierung des Studiums sowie aufgrund der großen geschlechterspezifischen Disparität Maßnahmen der Frauenförderung (Meyer et al. 1999) und auch Maßnahmen zur Vermeidung zeitaufwändiger Erwerbsarbeit zur Studienfinanzierung (Gold 1999).

Viele der genannten Forderungen hängen eng mit der finanziellen Ausstattung der Hochschulen oder allgemeinen hochschul- und gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen zusammen und stellen damit in erster Linie Forderungen an die Politik dar; andere Maßnahmen müssen dagegen auf der Ebene der einzelnen Hochschulen entwickelt und implementiert werden. Mit der neuen Struktur der Bachelorstudiengänge sind einige der oben genannten Präventionsmaßnahmen bereits implementiert worden (z. B. berufsqualifizierende Abschlüsse unterhalb des Diploms; frühere und regelmäßige Leistungskontrollen und -rückmeldungen). Was andere Forderungen betrifft – wie die Flexibilisierung des Studiums – verschärfen die Bachelorstudiengänge – gemessen an den traditionellen Diplom-, Magister- oder Lehramtsstudiengängen – allerdings die Studienbedingungen.

Die Veränderungen durch die neue Studienstruktur sind im Vergleich zu den alten Studiengängen so vielfältig, dass ihre Auswirkungen auf Studienabbrüche und -wechsel noch gar nicht absehbar sind. Es liegt auf der Hand, dass der Anspruch der Bachelorstudiengänge schneller und praxisnäher, aber auch viel verschulter zu einem ersten Hochschulabschluss zu führen (dessen Marktwert sich erst noch herauskristalisieren wird), andere Anforderungen an die Studierenden stellt als die traditionellen

⁵⁷ Diese Empfehlung gründet u. a. auch darauf, dass in naturwissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen, die klarere Orientierungshilfen bieten, Studienabbrüche früher erfolgen als in anderen Studiengängen (Gold 1999).

Studiengänge und dadurch auch andere Gruppen von Studieninteressierten anspricht. Mit der stärkeren Verschulung der Studiengänge und der schwindenden Option freier Zeiteinteilung wird etwa die Vereinbarkeit von Studium und Familie sowie Studium und Erwerbstätigkeit deutlich schwieriger.

Aufgrund fehlender Erfahrungen mit den neuen Studiengängen fehlen im Vorfeld der Studienaufnahme oft auch verlässliche Informationen zum Bachelorstudium und zum Marktwert eines Bachelorabschlusses im Vergleich zu anderen Studien- und Berufsabschlüssen. Viele Studierende beginnen ihr Bachelorstudium deshalb mit falschen Erwartungen.

Eine Studie der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) zu Ursachen des Studienabbruchs (Heublein/Spangenberg/Sommer 2003) zeigt, dass drei Gruppen von entscheidenden Studienabbruchmotiven gleichrangig die größte Bedeutung zukommt: berufliche Neuorientierung; finanzielle Motive sowie mangelnde Studienmotivation. Mit diesen drei Motivbündeln ist, so Heublein/Spangenberg/Sommer (2003), die Hälfte aller Fälle examenlosen Verlassens der Hochschule erfasst. Problematische Studienbedingungen nannten lediglich 8 % der Studienabbrecher als ausschlaggebend für ihren Studienabbruch. Damit hat sich der Anteil der Studienabbrüche aufgrund problematischer Studienbedingungen im Vergleich zur HIS-Studie Anfang der 1990er-Jahre (vgl. Lewin et al. 1995) halbiert. Hingegen haben Studienabbrüche aufgrund beruflicher Neuorientierung, finanzieller Schwierigkeiten, Prüfungsversagens, Krankheit und familiärer Probleme zugenommen. Offensichtlich sind demnach bereits in den vergangenen Jahren Verschiebungen zwischen den Studienabbruchmotiven zu beobachten (vgl. dazu auch Lewin 1997, S. 361 ff.). Es ist zu erwarten, dass sich die Abbruchmotive mit der Einführung der neuen Studienstrukturen erneut verändern. Für die Entwicklung bachelorspezifischer Präventions- und Interventionsmaßnahmen müssen die spezifischen Ursachen von Studienabbruch und -wechsel in den neuen Studienstrukturen differenziert erfasst werden. Zu diesem Zweck sind sowohl auf System- als auch auf Hochschulebene neue Instrumente zu entwickeln bzw. vorhandene Instrumente und Skalen anzupassen.

Zur Erfassung der Gründe für eine Exmatrikulation aus den neu implementierten Bachelorstudiengängen wurde im Rahmen einer Untersuchung an der Freien Universität Berlin (Thiel et al. 2007) ein Fragebogen entwickelt und erprobt. Die Konstruktion von Skalen zu Exmatrikulationsgründen im Bachelorstudium erfolgte auf der Grundlage der vom HIS verwendeten Skalen, deren Itemformulierungen an die Spezifika des Bachelorstudiums angepasst wurden. Zusätzlich wurden bachelorspezifische Items neu entwickelt.

Mithilfe der neu entwickelten Skalen konnten unterschiedliche Typen von Problemlagen, die zum Abbruch oder Wechsel des Bachelorstudiums führen können, clusteranalytisch identifiziert werden (vgl. Thiel et al. 2007).

Der vorliegende Beitrag präsentiert neben den Kennwerten der Skalen die Ergebnisse einer Pfadanalyse, die Abbrüche aufgrund der Studienbedingungen und Abbrüche aufgrund der Studienanforderungen in Beziehung zu den Studienvoraussetzungen, der Studiensituation sowie persönlichen Belastungsfaktoren setzt. Zunächst werden der Forschungsstand zum Studienabbruch/Studienwechsel und die Hypothesen unserer Studie dargestellt (2), anschließend wird die Methode skizziert (3); schließlich werden die Skalenanalysen und die Ergebnisse einer

Pfadanalyse zur Identifikation von Einflüssen auf die Studienabbruchentscheidung dargestellt (4) und abschließend diskutiert (5).

6.2 Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs und -wechsels

Im deutschsprachigen Raum werden seit Mitte der 1960er-Jahre umfassende Studienverlaufsuntersuchungen durchgeführt, die auch Studienabbrecher und Hochschulwechsler sowie deren Motive erfassen. Die vorhandenen Studien sind sowohl hinsichtlich ihrer Forschungsfragen als auch hinsichtlich ihres Designs und methodischen Vorgehens sowie der verwendeten Datengrundlagen sehr unterschiedlich und können daher nur schwer verglichen werden.

Als Studienabbrecher gelten in den vorliegenden Untersuchungen zumeist Personen, die ein begonnenes Hochschulstudium aufgeben und die Ausbildungsinstitution ohne Abschluss verlassen. Es besteht ein Problem der Definition von Studienabbruch im Verhältnis zu Studienunterbrechungen⁵⁸ auf der einen Seite (denn die erneute Aufnahme eines Studiums ist im Prinzip nie auszuschließen), aber auch zu Orientierungs- und Überbrückungssemestern. Studienabbruch setzt gewissermaßen eine ernsthafte Studienabsicht voraus, sodass sich die Frage stellt, wie die Beendigung einer Immatrikulation aus anderen Gründen zu bezeichnen ist.⁵⁹ Weiterhin ist fraglich, wie ein nicht-intendierter Studienabbruch, z. B. die Exmatrikulation aufgrund fehlender Nachweise (Krankenkasse o. ä.) und der Abbruch eines Zweitstudiums zu bewerten sind. Einige Untersuchungen schließen auch Studienort- und/oder Fachwechsler mit ein (z. B. Ströhlein 1983; Kolland 2002) oder beziehen sich ausschließlich auf das Phänomen des Studienwechsels (Spiess 1997).

Von großem Interesse sind insbesondere Längsschnittuntersuchungen zur Beobachtung und Analyse von Bildungslebensläufen, die auch Ursachen von Studienabbruch in den Blick nehmen (z. B. Ströhlein 1983; Gold 1988; Berning/Schindler 1997; Meyer et al. 1999) mit dem Ziel der Identifikation von Prädiktoren des Studienabbruchs bzw. der Entwicklung eines psychodiagnostischen Instrumentariums zur Studienberatung. Die meisten Untersuchungen zur Erfassung der Gründe für einen Studienabbruch bzw. Hochschulwechsel sind aufgrund ökonomischer Überlegungen und Problemen des Datenzugangs als Querschnittuntersuchungen angelegt. Hinzuweisen ist hier insbesondere auf die regelmäßigen, bundesweit repräsentativen Studien des HIS (vgl. Lewin et al. 1995; Griesbach et al. 1998; Heublein et al. 2002; Heublein/Spangenberg/Sommer 2003; Heublein/Schmelzer/Sommer 2005). In einigen Querschnittuntersuchungen wurden zusätzlich Vergleichsgruppen von Studierenden (z. B. Wittenberg/Rothe 1999) oder Absolventen (z. B. Pohlentz/Tinsner 2004; Heublein/Spangenberg/Sommer 2003; Henecka/ Gesk 1996) mit untersucht. Neben Fragebögen werden dazu Interviewverfahren und Studientagebücher verwendet.

Probleme der in Querschnittuntersuchungen vorgenommenen retrospektiven Befragungen zu Motiven des Studienabbruchs sind in einer potenziellen Verfälschung der Erinnerung, der Orientierung am

⁵⁸ Aus diesem Grund „... können Studienabbrecherquoten nie mit letzter Gewissheit bestimmt werden“ (Lewin 1997, S. 351).

⁵⁹ In der Untersuchung von Wittenberg/Rothe (1999) wird von einem Anteil von rund einem Drittel aktueller bzw. ehemaliger Scheinstudierenden am Gesamtrücklauf berichtet.

sozial Erwünschten sowie in unterschiedlichen Attributionsstilen zu sehen. Demgegenüber steht allerdings der enorme Kosten- und Zeitaufwand der Längsschnittuntersuchungen. Einen Vergleich von Querschnitt- und Längsschnittuntersuchung zur Erforschung von Abbruchursachen nehmen Gold und Kloft (1991) vor. Sie konnten die Gültigkeit der Selbstauskünfte hinsichtlich der Abbruchgründe am Beispiel genannter Lernschwierigkeiten und deren Entsprechung mit bereits vor Studienbeginn erhobenen, ungünstigeren Leistungsvoraussetzungen bei den Befragten aufzeigen.

Als Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs bzw. -wechsels werden „äußere (Studienbedingungen, Herkunft, Arbeitsmarkt etc.) oder innere (psychische Stabilität, Studienwahlmotive, Leistungsvermögen und Leistungsbereitschaft etc.) Merkmalskonstellationen in der Studien- und Lebenssituation verstanden, die das Risiko des Studienabbruchs erhöhen“, identifiziert (Heublein/Spangenberg/Sommer 2003, S. VII).

Entsprechend der Unterscheidung von Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs werden die wichtigsten Befunde zum Studienabbruch im Folgenden für die individuellen Studienvoraussetzungen, Studiensituation und Kontext- bzw. Lebensbedingungendargestellt.⁶⁰

6.2.1 Individuelle Studienvoraussetzungen

Die *soziale Herkunft* der Studierenden sowie deren Bildungsbiographie vor Studienbeginn werden regelmäßig im Zusammenhang mit einem Studienabbruch untersucht. Hier werden Indikatoren des elterlichen Bildungsniveaus betrachtet, die – so wird angenommen – über das Anregungspotenzial der häuslichen Umgebung, ihr Anspruchsniveau und Unterstützungsverhalten auf Studienwahl, Studierverhalten und auf den Studienverlauf der Kinder einwirken. Die Ergebnisse sind jedoch nicht eindeutig.⁶¹ In Deutschland, Österreich und der Schweiz wurden sowohl Studien publiziert, die zu dem Ergebnis kommen, das Abbruchrisiko unter den Studierenden aus unteren sozialen Herkunftsgruppen sei höher (Reissert/Birk 1982; Reissert/Marciszewski 1987; Heublein/Spangenberg/ Sommer 2003) als auch Studien, die keinen Zusammenhang zwischen Studienabbruch und sozialer Herkunft der Studierenden (Schulabschluss und Bildungswege der Eltern, z. T. auch nur des Vaters) herstellen konnten (z. B. Kolland 2002; Ströhlein 1983; Gold 1988; Meyer et al. 1999; Pohlenz/Tinsner 2004). Dabei ist zu bedenken, dass ein derartiger Zusammenhang nur unter Kontrolle weiterer Variablen wie Schulnoten und Leistungsmotivation sinnvoll zu interpretieren ist. Die HIS-Untersuchung (Heublein/Spangenberg/Sommer 2003) konnte weiterhin deutliche Unterschiede hinsichtlich der Abbruchmotive zwischen Abbrechern mit unterschiedlichem sozioökonomischen Status ausmachen: Abbrecher, die aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status kommen, beenden ihr Studium häufiger aus finanziellen Gründen oder aufgrund eigener Krankheit, während Abbrecher, deren Eltern einen höheren sozioökonomischen Status haben, ihr Studium häufiger aufgrund beruflicher Neuorientierung

⁶⁰ Ausgeklammert werden in der folgenden Darstellung Studien an Hochschulen der Bundeswehr, Untersuchungen zum Studienabbruch im Fernstudium sowie ältere Arbeiten aus den 1960er- und 70er-Jahren. Die klassischen Untersuchungen zum Phänomen des Studienabbruchs aus dem anglo-amerikanischen Raum sind aus Gründen geringer Vergleichbarkeit der Studienbedingungen mit denen im europäischen Raum (z. B. Wohnen auf dem Campus) und damit auch der postulierten zentralen Faktoren der sozialen und akademischen Integration für den Studienerfolg hier ebenfalls eher von nachrangigem Interesse.

⁶¹ Nicht eindeutig sind im Übrigen auch die Befunde zum Zusammenhang zwischen Geschlecht und Abbruchneigung.

oder unzureichender Studienbedingungen beenden. Keinen Zusammenhang zum sozioökonomischen Status hingegen konnten Heublein/Spangenberg/Sommer (2003) bezüglich des Abbruchmotivs mangelnder Studienleistung erkennen.

Weiterhin werden meist der Zeitraum zwischen Hochschulzugangsberechtigung und Studienbeginn sowie Angaben zum bisherigen Bildungsgang der Untersuchten – sprich: die Geradlinigkeit der Schullaufbahn (Schulwechsel, Wiederholung von Klassen) – sowie der Einfluss einer Ausbildung vor Studienbeginn im Zusammenhang mit Studienabbruch und -wechsel analysiert. Sowohl Gold (vgl. 1988, S. 112 f.) als auch Kolland (vgl. 2002, S. 39) konnten einen signifikanten Zusammenhang zwischen Klassenwiederholung bzw. Schulwechsel im Gymnasium und einem späteren Studienabbruch feststellen.

Kontrovers wird ebenfalls der Einfluss einer vor Studienbeginn abgeschlossenen Berufsausbildung diskutiert. Während einige Untersuchungen (vgl. Kolland 2002, S. 35 f.; Lewin et al. 1995) zu dem Ergebnis kommen, dass sich eine abgeschlossene Berufsausbildung vor dem Studium bzw. eine Berufstätigkeit vor dem Studium negativ auf die Wahrscheinlichkeit auswirkt, das Studium zu beenden, konnten die Untersuchungen des HIS (Heublein/Spangenberg/Sommer 2003) und Ströhlein (1983) dies nicht belegen.

Studierende, die vor dem Wechsel in ein anderes Fach eine Studienunterbrechung von mehr als zwei Jahren einlegen, brechen gemäß Spiess (1997) ungleich viel häufiger das Studium ab als ihre Kommilitonen, deren Übergang in das zweite Fach unmittelbar verläuft. Spiess (1997) konnte weiterhin feststellen, dass Studierende umso häufiger ihr Studienfach wechseln, je jünger sie bei der Erstimmatrikulation sind und wenn sich die fachliche Richtung der Mittelschule (Schweizer Studie) und jene der Hochschule voneinander unterscheiden.

Kognitive Fähigkeiten: Untersucht werden die allgemeine Leistungsfähigkeit sowie fachspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten mittels Art und Note der Hochschulzugangsberechtigung, Noten studienrelevanter Fächer in der gymnasialen Oberstufe bzw. bereits erzielter Studienleistungen (die in den herkömmlichen Studiengängen allerdings erst in Form von Zwischenprüfungen nach der ersten Studienhälfte erhoben werden konnten) oder mithilfe von Leistungstests.

Mehrere Studien belegen zum Teil deutliche Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Nichtabbrechern hinsichtlich der kognitiven Leistungsfähigkeit und leistungsförderlicher Arbeitshaltungen, die zusammen gemeinhin als Studienvoraussetzungen gelten (z. B. Gold 1988; Gold/Kloft 1991; Heublein/Spangenberg/Sommer 2003; Brandstätter/ Grillich/Farhofer 2006). Gold (1988) fand deutliche Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Nichtabbrechern hinsichtlich der schulischen Leistungen in allen Fächern der gymnasialen Oberstufe sowie der mit Testverfahren erfassten kognitiven Fähigkeiten und leistungsfördernden Arbeitshaltungen (Leistungsmotivation, Fleiß und Konzentration). Heublein/Spangenberg/Sommer (vgl. 2003, S. 50) sowie Kolland (vgl. 2002, S. 40 f.) kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass sich zwischen Studienabbrechern und Absolventen erhebliche Diskrepanzen sowohl hinsichtlich der mathematischen und naturwissenschaftlichen Studienvoraussetzungen als auch hinsichtlich der Fähigkeit zur selbstständigen Studiengestaltung feststellen lassen. Studienabbrecher hatten unabhängig von ihrem späteren Abbruchgrund im Durchschnitt schlechtere Schulabschlussnoten als Absolventen. Im

Studium haben sie mehr Probleme, den Lehrstoff zu verstehen und ihre eigene Leistungsfähigkeit einzuschätzen (vgl. Heublein/Spangenberg/ Sommer 2003, S. 65). Im Gegensatz dazu konnte Spiess (1997) für die Gruppe der Fachwechsler keine Unterschiede in intellektuellen Fähigkeitstests im Vergleich zu konstant Studierenden feststellen.

Die Untersuchungen von Meinefeld (1999) und Brandstätter/Farhofer (2002) bestätigen, dass die Abiturnote mit Abstand der beste Prädiktor für Studienerfolg ist, vermutlich – so die Autoren – weil sie ein kombiniertes Ergebnis von Lernfähigkeit und -motivation darstellt.

Persönlichkeitsmerkmale: Neben der kognitiven Leistungsfähigkeit wird in einigen Studien der Einfluss bestimmter Persönlichkeitsmerkmale auf den Studienerfolg mithilfe von Fragebögen und psychologischer Testverfahren untersucht, so z. B. von Gold und Kloft (1991) im Hinblick auf Neurotizismus, Extraversion und Dominanz als Indikatoren sozialer Verhaltensgewohnheiten wie Geselligkeit und Durchsetzungsfähigkeit. Diese Persönlichkeitsmerkmale waren im Rahmen der prospektiven Studie von Gold und Kloft (1991) allerdings nicht geeignet, zwischen späteren Studienabbrechern und erfolgreichen Studierenden zu differenzieren. Brandstätter/Grillich/Farhofer (2006) konnten für die Merkmale „Selbstkontrolle“, „Belastbarkeit“ und „Introversion“ einen Beitrag (zusätzlich zu Test- und Schulleistungen) zur Aufklärung des Dropout-Risikos nachweisen. Nach Heublein/Spangenberg/Sommer (2003) verfügen Studienabbrechern über eine schlechtere psychische Konstitution; ihnen fällt es schwerer, sich für das Lernen zu motivieren; sie haben mehr Konzentrationsschwierigkeiten und sind weniger in der Lage, sich selbst zu disziplinieren. Auch Ströhlein (1983) fand ein geringeres Arbeitsengagement (Letzteres wird hier definiert als „frühzeitiges und umfassendes Arbeiten für das Studium“ vs. „Beschränkung auf das Nötigste“) von Studienabbrechern als von Studierenden. Untersucht wurde auch die Tendenz zur Kausalattribution von Prüfungsmisserfolg auf mangelnde eigene Begabung (Ströhlein 1983) – wobei von einem Zusammenhang zwischen einer stabil-internen Mißerfolgsattribution (mangelnde eigene Begabung) und Studienabbruch ausgegangen wurde. Die Relevanz dieser Variable zur Erklärung von Studienabbrüchen konnte jedoch nicht nachgewiesen werden.

Eine Untersuchung der Abbruchneigung von Studienanfängern von Fellenberg und Hannover (2006) kommt zum Ergebnis, dass die Abbruchneigung nicht nur durch das Fachinteresse, sondern auch durch selbstkonzeptbezogene Variablen und die Bereitschaft zur Mobilisierung sozialer Unterstützung bestimmt wird. Dabei ergaben sich Unterschiede zwischen Studierenden sozial- und sprachwissenschaftlicher Fächer und Studierenden in mathematisch-naturwissenschaftlichen und technischen Fächern.

Viele Untersuchungen (z. B. Berning/Schindler 1997; Schröder-Gronostay 1999; Kolland 2002; Heublein/Spangenberg/Sommer 2003) verweisen darauf, dass die Gründe für einen Studienabbruch oft bereits in den *Motiven der Studienfachwahl* einerseits und in *Informationsdefiziten* vor Studienbeginn andererseits liegen.

Studienwahlmotive: Studienabbrechern scheinen bei ihrer Studienwahl unsicherer gewesen zu sein als Absolventen (vgl. Schröder-Gronostay 1999, S. 224 f.; Kolland 2002, S. 43; Heublein/Spangenberg/Sommer 2003, S. 53) und sie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Studienwahlmotive von Absolventen: Die Gefahr des Studienabbruchs erhöht sich, wenn eine in

hohem Maße extrinsisch motivierte Studienwahl vorliegt, d. h. ein Studium in einem Fach, das gute Arbeitsmarktchancen verspricht, allein aus Gründen der persönlichen Karriere aufgenommen wird, ohne damit einhergehenden Neigungen oder größerem Fachinteresse (vgl. Heublein/Spangenberg/Sommer 2003, S. 56; Kolland 2002, S. 48; Reissert/Birk 1982).

Bezüglich der Gruppe der Fachwechsler kommt Spiess (1997) analog zu der Feststellung, dass sie häufiger ihr erstes Fach unter Fremdeinfluss gewählt haben und tendenziell zum Zeitpunkt der Studienwahl weniger informiert waren als ihre Kommiliton(inn)en mit regulärem Studienverlauf. Die zweite Fachwahl erfolgt dann – so Spiess (1997) – meist vorbildungskongruenter als die erste.⁶²

Informiertheit: Ungenügendes Wissen über das Studienfach und die Studienbedingungen erhöht die Wahrscheinlichkeit dafür, dass Studierende Erwartungen an das Studium haben, die dann enttäuscht werden. Pohlenz und Tinsner (2004) ermittelten einen Anteil von 22 % der befragten Exmatrikulierten, die falsche Erwartungen an das Studienfach als entscheidenden Abbruchgrund angaben; Koch (2003) kommt auf einen Anteil von 16 % Exmatrikulationen aufgrund nicht erfüllter Erwartungen. Im Rahmen falscher Erwartungen erweisen sich falsche Vorstellungen über das eigene Leistungsvermögen sowie die Betreuung und Orientierungshilfe durch die Hochschule als besonders bedeutsam für die Abbruchentscheidung (vgl. Heublein/Spangenberg/Sommer 2003, S. 59).

6.2.2 Studiensituation und Befindlichkeit im Studium

Neben den genannten Studierendenmerkmalen ist als weitere relevante Einflussgrößen auf Studienabbruch bzw. -wechsel die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen sowie mit der sozialen Integration an der Hochschule zu sehen.

Studienbedingungen: Die Untersuchung des HIS (Heublein/Spangenberg/Sommer 2003) kommt zu dem Schluss, dass unzureichende Studienbedingungen zwar häufig zur Entscheidung beitragen, ein Studium abzubrechen, jedoch selten den ausschlaggebenden Grund für einen Studienabbruch darstellen. Kritisiert wurde von Abbrechern vor allem die mangelnde Betreuung und Orientierung im Studium, die fehlende soziale Integration sowie der fehlende Praxisbezug (vgl. auch Meyer et al. 1999). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch andere Untersuchungen (z. B. Meinefeld 1999; Pohlenz/Tinsner 2004). Wittenberg und Rothe (1999) stellten eine deutlich negativere Beurteilung der Studienbedingungen durch Wechsler und Exmatrikulierte als durch die als Kontrollgruppe befragten Studierenden fest. Gold und Kloft (1991) fanden, dass sich spätere Studienabbrechern in den ersten Semestern im Studienalltag schlechter zurechtfinden und häufiger organisatorische Probleme beklagten. Sie waren zudem signifikant häufiger enttäuscht über die Studieninhalte und die wahrgenommene Struktur, Koordination und Transparenz des Studienaufbaus. Henecka und Gesk (1996) hingegen kommen hierzu abweichend zu dem Ergebnis, dass Kritik an Studienbedingungen und Studieninhalten häufiger von Absolventen als von Abbrechern geäußert wurde.

⁶² Wittenberg und Rothe (1999) allerdings fanden keine nennenswerten Unterschiede zwischen Studierenden, Wechslern und Exmatrikulierten hinsichtlich der Studienwahlmotive.

Spiess (1997) schließt aufgrund deutlicher Unterschiede im Ausmaß von Studienfachwechsel sowohl zwischen Fachbereichen als auch zwischen Hochschulen, dass Studienwechsel und Studienabbruch nicht unwesentlich von den hochschulischen Ausbildungsbedingungen abhängig zu sein scheinen. Einen Zusammenhang zwischen Abbruchneigung und Hochschulart konnten auch Reissert (1983) und Heublein/Schmelzer/Sommer (2005) nachweisen (geringere Abbruchquoten an Fachhochschulen als an Universitäten). Auch fachspezifische Abbruchquoten werden oft erwähnt; diese können allerdings, so Gold (1988, S. 113): „... sowohl unterschiedliche Studienbedingungen und -anforderungen widerspiegeln als auch das Ergebnis differentieller Selektionsmechanismen sein“.

Die *akademische und soziale Integration* wird über das Ausmaß erfahrener fachlicher und sozialer Anerkennung sowie über die Beurteilung der Interaktion von Hochschullehrern und Studierenden erhoben (Gold/Kloft 1991). Hinsichtlich der sozialen Integration sind die Ergebnisse uneindeutig: Während Gold (1988) größere fachliche und soziale Anerkennung bei Nichtabbrechern im Vergleich zu Abbrechern feststellte und auch Heublein/Spangenberg/Sommer (2003) mangelnde soziale Integration an der Hochschule als einen wesentlichen Risikofaktor für Studienabbruch darstellen, konnte Meinefeld (1999) keine nennenswerten Unterschiede zwischen Abbrechern und Absolventen hinsichtlich Kontakten zu Kommiliton(inn)en bzw. der Beurteilung des Studienalltags als unpersönlich und durch Konkurrenz geprägt feststellen. Mangelnde Integration an der Hochschule im Sinne fehlender tragfähiger Kontakte zu Studierenden und/oder Dozenten ist gemäß Berning und Schindler (1997) nur einer unter anderen Faktoren für einen Studienabbruch, selten der entscheidende. Studienzufriedenheit als subjektive Bewertung der objektiven Studiensituation leistet gemäß Brandstätter/Grillich/Farhofer (2006) allerdings einen zusätzlichen Beitrag zur Erklärung des Drop-out-Risikos.

6.2.3 Kontextbedingungen: Erwerbstätigkeit, familiäre Situation, gesundheitliche Belastungen

Ein weiteres Bündel von Bedingungsfaktoren einer Exmatrikulation sind außerhochschulische Faktoren wie besondere Belastungen während des Studiums, etwa Krankheit oder Erwerbstätigkeit.

Erwerbstätigkeit: Einige Studienverlaufsuntersuchungen konnten einen erheblichen negativen Einfluss einer Finanzierung des Studiums durch eine gleichzeitige Erwerbstätigkeit und die damit verbundene zeitliche und organisatorische Belastung auf den Studienerfolg nachweisen (z. B. Ströhlein 1983, S. 72; Kolland 2002, S. 29), insbesondere dann, wenn die Erwerbstätigkeit in keinem inhaltlichen Zusammenhang zum Studium steht.

Meinefeld (1999) konnte keinen Zusammenhang zwischen Studienabbruch in technischen Fächern und einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit bzw. deren Umfang feststellen. Allerdings sind die Nebentätigkeiten von Studierenden in technischen Fächern häufig studienbezogen. Heublein/Spangenberg/Sommer (vgl. 2003, S. 86 f.) kommen zu dem Schluss, dass weder Erwerbstätigkeit an sich noch die Regelmäßigkeit, mit der sie ausgeübt wird, das Abbruchrisiko erhöhen. Erwerbstätigkeit wird nur dann zum Risikofaktor, wenn sie mehr als 18 Stunden pro Woche umfasst. Zu dem Schluss, dass der Studienerfolg gravierend gefährdet ist, wenn die Erwerbstätigkeit

19 Stunden und mehr umfasst, kommen auch Brandstätter/Farthofer (2003).⁶³ In der Untersuchung von Koch (2003) nannten knapp die Hälfte der Befragten „mangelnde zeitliche und finanzielle Ressourcen“ als Grund für ihren Studienabbruch. Als besonders abbruchgefährdet erwiesen sich zudem Studierende, die aufgrund nicht erbrachter Leistungsnachweise am Ende des Grundstudiums oder zu langer Studienzeiten den Anspruch auf BAföG verlieren (Heublein/Spangenberg/Sommer 2003). Reissert und Birk (1982) stellten fest, dass Studierende, die Stipendien beziehen, tendenziell seltener das Fach wechseln als ihre Kommiliton(inn)en, die sich selber finanzieren.

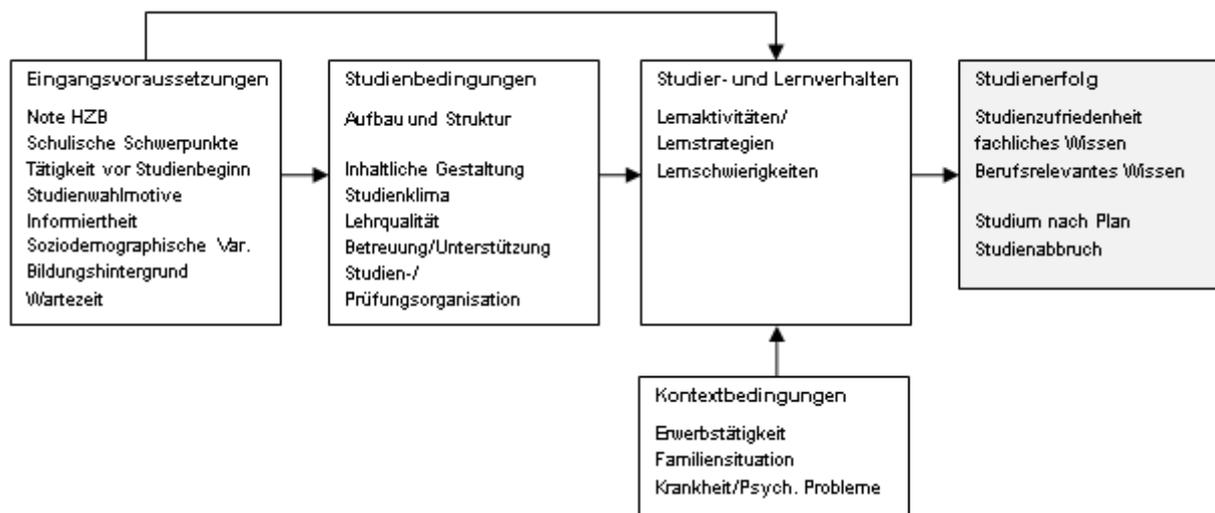


Abbildung 3: Allgemeines theoretisches Modell des Studienerfolgs

Weitere abbruchrelevante Lebensbedingungen: Für die Entscheidung, ein Studium aufzunehmen aber auch im Studienverlauf ein Studium fortzusetzen, spielen stets die Einschätzung des beruflichen Werts der gewählten Ausbildung sowie mögliche Alternativen eine wesentliche Rolle. Ein Studienabbruch kann neben den erwähnten persönlichen und hochschulischen Faktoren andere Gründe haben: eine Orientierung hin zu einem nicht-akademischen Berufsfeld, arbeitsmarktpolitische Missstände oder belastende Lebensumstände (vgl. Gold/Kloft 1991).

Risikofaktoren für Studienabbruch stellen sowohl die Betreuung von Kindern (vgl. Heublein/Spangenberg/Sommer 2003, S. 90) als auch Krankheit dar: Der Anteil der Abbrecher, die Krankheit als ausschlaggebenden Abbruchgrund nannten, hat sich mit 5 % seit 1993/94 verdoppelt (vgl. Heublein/Spangenberg/Sommer 2003, S. 12). Dies entspricht einer allgemeinen Zunahme von gesundheitlichen Problemen unter Studierenden: „Der Anteil der Studierenden mit gesundheitlichen Problemen ist seit 2000 deutlich gestiegen“ (Isserstedt et al. 2007, S. 397).

Die vorausgehend berichteten Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs wurden in ein allgemeines Modell des Studienerfolgs integriert, das auch der im Juni 2008 durchgeführten Befragung aller immatrikulierten Bachelorstudierender zugrunde liegt.

⁶³ Brandstätter/Farthofer (2003) konnten für Studierende der Universität Linz keinen Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der studienbegleitenden Erwerbstätigkeit und den finanziellen Ressourcen der Herkunftsfamilie ausmachen.

Die Konstruktion des Fragebogens der Exmatrikuliertenstudie (vgl. 3.2.) erfolgte vor dem Hintergrund des Forschungsstandes und auf der Basis eines theoretischen Modells zum Studienerfolg (vgl. Abbildung 1).

6.2.4 Hypothesen zur Erklärung der Genese von Abbruchgründen

Aufgrund der Beschränkung der vorgenommenen Befragung auf eine Stichprobe aus Exmatrikulierten kann die Entscheidung zum Studienabbruch im Sinne des Modells des Studienerfolgs in der berichteten Studie nicht erklärt werden. Allerdings ist es anhand der erhobenen Daten möglich, die Bedeutung von Eingangsvoraussetzungen und der Beurteilung der Studiensituation für verschiedene genannte *Abbruchgründe* zu untersuchen. Vor dem Hintergrund der aktuellen Debatten um eine Verbesserung der Studienbedingungen, insbesondere der Studien- und Prüfungsorganisation sowie der Unterstützungs- und Betreuungsleistungen auf der einen Seite und einer Verschärfung der Eingangsselektion durch Tests und Assessmentverfahren auf der anderen Seite, ist der Vergleich von Abbruchgründen, die einerseits auf *Studienbedingungen* und andererseits auf *Studienanforderungen* zurückgehen, von besonderem Interesse.

Auf Basis einer durchgeführten Clusteranalyse über die im Fragebogen erfassten Variablen (vgl. Thiel et al. 2007) war zu vermuten, dass sich hinter diesen beiden Komplexen unterschiedliche Gruppen von Abbrechern verbergen. Es wurde erwartet, dass sich diese beiden Abbruchmotivbündel als dominante Faktoren in einer explorativen Faktorenanalyse zeigen.

Vor dem Hintergrund des dargestellten Forschungsstands zum Studienabbruch wurde vermutet, dass eine „Exmatrikulation aufgrund von Studienbedingungen“ im Unterschied zu einer „Exmatrikulation aufgrund von Studienanforderungen“ vor allem mit einem hohen Fachinteresse und einer hohen Unzufriedenheit mit den Studieninhalten, der Studienorganisation und den Betreuungsleistungen der Dozenten einhergeht.

Dagegen wurde erwartet, dass eine „Exmatrikulation aufgrund der Studienanforderungen“ vor allem durch eine schlechtere Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung, Anzahl der Wartejahre und persönliche Belastungen beeinflusst wird. Diese Hypothesen sollten im Anschluss an die Faktorenanalyse durch eine Pfadanalyse überprüft werden.

6.3 Methode

6.3.1 Stichprobe

Im Juni 2007 wurde der Fragebogen (vgl. 3.2.) an alle 871 im Laufe des Kalenderjahres 2006 aus allen Bachelorstudiengängen der Freien Universität Berlin Exmatrikulierten (aller Studien-Semester) verschickt.⁶⁴ Der Rücklauf betrug 50,4 Prozent (n = 439). Zur Überprüfung der Repräsentativität des Rücklaufs wurden die Angaben der Befragten mit den der Studierendenverwaltung vorliegenden Daten der Exmatrikulierten (Geschlecht, Fachbereich, Fachsemester und Studiengangart: Mono-

⁶⁴ Nicht befragt wurden Fachwechsler innerhalb der Freien Universität Berlin.

/Kombi-Bachelor) verglichen. Für alle diese Merkmale wurden im Durchschnitt 50 % Rücklauf erreicht (± 5 %), lediglich die nicht-deutschen Exmatrikulierten sowie Exmatrikulierte mit vier oder mehr Fachsemestern waren mit ca. 30 % etwas unterrepräsentiert.

6.3.2 Fragebogenkonstruktion

Die Befragung der (ohne Abschluss) Exmatrikulierten der Bachelorstudiengänge an der Freien Universität Berlin (Thiel et al. 2007) hatte zum Ziel, retrospektiv subjektive Gründe für den erfolgten Studienabbruch zu ermitteln sowie Ansatzpunkte für die Reduzierung von Exmatrikuliertenquoten sowohl im Vorfeld der Aufnahme eines Studiums (Information und Assessment) als auch im Verlauf des Studiums (Beratung und Unterstützung) zu identifizieren. Die Fragebogenkonstruktion beruhte auf den in den berichteten Studien ermittelten Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs und auf einem allgemeinen theoretischen Modell des Studienerfolgs, das individuelle Studienvoraussetzungen, außeruniversitäre Kontext- und Lebensbedingungen sowie studienbezogene Faktoren zueinander in Beziehung setzt (vgl. Abbildung 1 und Thiel et al. 2006).

Zu folgenden Aspekten aus dem dargestellten allgemeinen Modell zum Studienerfolg wurden in der hier berichteten Exmatrikuliertenstudie Daten erhoben: zu *Studienvoraussetzungen*, d. h. zum Bildungsweg (Note der Hochschulzugangsberechtigung und Jahr des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung [zur Ermittlung der Wartejahre]) und zu Studienfachwahlmotiven (vgl. Items in Tabelle 7). Weiterhin wurden Daten erhoben zur retrospektiven Beurteilung der Studienbedingungen, d. h. der Beurteilung von Studieninhalten, von Studien- und Prüfungsorganisation, der Unterstützung und Betreuung (vgl. Tabelle 8) und zu gegebenenfalls belastenden Kontextbedingungen, d. h. zu studienbegleitender Erwerbstätigkeit und zu familiären oder sonstigen persönlichen Belastungssituationen (vgl. Tabelle 9). Den Kern des Fragebogens bildeten 34 Items zu möglichen Gründen für einen Studienabbruch, die hinsichtlich ihrer persönlichen Bedeutsamkeit für die eigene Entscheidung zur Exmatrikulation eingeschätzt werden sollten (vgl. Abbildung 2). Außerdem wurden gemäß des allgemeinen Modells (s. Abbildung 1) Angaben zur Informiertheit vor dem Studium, zum Bildungshintergrund des Elternhauses, zur voruniversitären Ausbildung und der sozialen Integration im Studium erfasst. Auf die Darstellung der Ergebnisse zu diesen Variablen muss im vorliegenden Beitrag aus Gründen des Umfangs verzichtet werden (vgl. hierzu Thiel et al. 2007).

Da sich die in Kapitel 5.2 dargestellten Untersuchungen zum Studienabbruch bzw. Studienwechsel ausnahmslos auf Diplom-, Magister- und Lehramtsstudiengänge beziehen, mussten für die Befragung der Exmatrikulierten in den Bachelorstudiengängen bereits vorliegende Skalen und Items angepasst bzw. neu entwickelt werden.

Tabelle 12: Reliabilität und Verteilung der Skalen zu den Studienfachwahlmotiven (n=439)

	extrinsisches Studienwahlmotiv: Berufliche Karriere	intrinsisches Studienwahlmotiv: Fachinteresse
Studienwahlmotive	Mit dem Studium dieses Faches schienen gute Aussichten auf einen Arbeitsplatz verbunden.	Ich hatte großes Interesse für dieses Fach.
	Mit dem Studium dieses Faches schienen mir gute Aufstiegsmöglichkeiten verbunden.	Dass ich studieren wollte, war klar, die Wahl des Studienfachs kam aber eher zufällig zustande. (umgepolt)
	Mit dem Studium dieses Faches schienen mir gute Verdienstmöglichkeiten verbunden.	Ich hatte damals keine bessere Idee. (umgepolt)
	Das Studium dieses Faches erschien mir eine Vielzahl beruflicher Möglichkeiten zu eröffnen.	Ich schätzte meine Begabung/ meine Fähigkeiten für dieses Fach hoch ein. Mich hat dieses Fach schon zu meiner Schulzeit sehr interessiert.
Skalenreliabilität (Cronbachs α)	0,88	0,75
Mittelwert / SD (skaliert von 1-4)	2,50 / 0,8	3,09 / 0,7

Gründe für die Exmatrikulation: Entlang der in der HIS-Studie zu den Ursachen des Studienabbruchs (Heublein/Spangenberg/Sommer 2003) verwendeten Skalen zur Erfassung der Gründe für einen Studienabbruch wurde – jeweils mit mehreren Items – die persönlichen Relevanz der folgenden Motivbündel für die Entscheidung erhoben, das Studium aufzugeben/zu wechseln:

1. Gründe, die sich auf unzureichende Studienbedingungen beziehen
2. Gründe, die sich auf die Studienanforderungen bzw. mangelnde Studienleistungen beziehen
3. Gründe, die sich auf schlechte Berufsaussichten/Arbeitsmarktchancen und eine berufliche Neuorientierung beziehen
4. Gründe, die sich auf mangelnde Studienmotivation beziehen
5. Gründe, die sich auf attraktivere Alternativen zum Studium beziehen oder auch die Inkompatibilität von Studienanforderungen mit weiteren Verpflichtungen (Erwerbstätigkeit, Familie) ausdrücken

Die von Heublein/Spangenberg/Sommer (2003) verwendeten Items wurden an die Besonderheiten der Bachelorstudiengänge angepasst, d. h., es wurde auf einige typische Exmatrikulationsgründe von Diplom-, Magister- und Lehramtsstudierenden aus dem Bereich der Studienanforderungen verzichtet, die mit der neuen Studienstruktur in den Bachelorstudiengängen ihre Relevanz im Zusammenhang mit einem Studienabbruch bzw. Studienwechsel verloren haben, wie z. B. „das Studium dauert zu lange“, „unübersichtliches Studienangebot“ sowie „Wissensaneignung ohne Examen“. Statt dessen wurden folgende Items neu entwickelt: „Das Studium war mir zu verschult“, „mir fehlten Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten im Studium“ sowie Items zur Betreuung, zur Terminorganisation der Prüfungen und zum Angebot von und Übergang in weiterführende Masterstudiengänge. Die Entwicklung der Items erfolgte auf der Grundlage von Gruppeninterviews mit Studierenden aus Bachelorstudiengängen sowie eines Gespräch mit Mitarbeitern der Studienberatungsstelle der Freien

Universität Berlin. Die resultierenden Items (vgl. Abbildung 2) wurden im Fragebogen, sortiert nach den genannten thematischen Blöcken unter der Frage „Welche Rolle spielten folgende Gründe für die Beendigung Ihres Studiums bzw. für Ihren Hochschulwechsel?“, dargeboten.

Tabelle 13: Reliabilität und Verteilung der Skalen zur Beurteilung der Studienorganisation (n=439)

	Beurteilung der Betreuung und Unterstützung im Studium durch Dozenten	Beurteilung der Studien- & Prüfungsorganisation im Kernfach	Beurteilung der Zufriedenheit mit der inhaltlichen Ausgestaltung des Studiengangs
Retrospektive Beurteilung spezifischer Teilaspekte des Studiums	Unterstützung bei Lern- und Arbeitsschwierigkeiten	Übereinstimmung von Qualifikationszielen und Modulinhalten	Einbezug aktueller Forschungsergebnisse
	Unterstützung bei der Prüfungsvorbereitung	Verständlichkeit der Qualifikationsziele	Inhaltliche Breite des Lehrangebots
	Feedback zu Prüfungsleistungen	Entsprechung von Prüfungsanforderungen und Modulinhalten	Vermittlung berufsrelevanter Qualifikationen
	Betreuung beim Abfassen von Hausarbeiten	Inhaltliche Abstimmung der Lehrveranstaltungen eines Moduls	Vermittlung von Grundkompetenzen wiss. Arbeitens
	Unterstützung bei der Berufsfeldorientierung	Angemessenheit der jeweiligen Lehrveranstaltungsform	Verknüpfung von Theorie und Praxis
	Vermittlung von Lerntechniken und -strategien	Transparenz der Prüfungsanforderungen	
Skalenreliabilität (Cronbachs α)	0,80	0,76	0,66
Mittelwert / SD (skaliert von 1-4)	2,32 / 0,6	2,80 / 0,5	2,50 / 0,5

Studienwahlmotive: Die Skalen zur Erfassung der Motive der Fachwahl wurden a priori in Anlehnung an die Studienanfängerbefragung des HIS (Heine/Kerst/Sommer 2007) und Items aus dem Fragebogen des Studierendensurveys (Bargel/Multrus/Ramm 2005) sowie vor dem Hintergrund allgemeiner motivationspsychologischer Überlegungen entwickelt (vgl. Tabelle 1). Die hier eingesetzten Skalen zur Erfassung der Fachwahlmotive bilden zwei Motivbündel ab:

- intrinsische Motive, die fachliches Interesse und Interesse am Studium als solches umfassen,
- extrinsische Motive, die die Renditeerwartungen in Form der antizipierten Verdienstmöglichkeiten und Karrierechancen erfassen.

Tabelle 14: Parameter der beiden Konstruktvariablen für „Persönlichen Belastungen“ (n=439)

	Persönlicher Belastungen 1: Erwerbstätigkeit	Persönliche Belastungen 2: Krankheit und Krisen
<i>Persönliche Belastungen</i>	Ich war gezwungen, Geld zur Finanzierung meines Studiums dazu zu verdienen. Studium und Erwerbstätigkeit waren für mich sehr schwer zu vereinbaren.	Ich war häufig krank/ hatte psychische Probleme. Ich habe schwerwiegende Familien- oder Beziehungskrisen durchlebt.
Itemkorrelation	0,69 **	0,46 **
Mittelwert / SD (skaliert von 1-4)	2,20 / 1,1	1,64 / 0,8

Die Items zu beiden Motivbündeln wurden im Fragebogen zufällig gemischt als Zustimmungsite mit der Überschrift „Was hat Sie zur Einschreibung in Ihr Studienfach (Kernfach) veranlasst?“ dargeboten.

Weiterhin wurden die Motive der Hochschulwahl (in Anlehnung an: Heine/Kerst/Sommer 2007) und die Motive der Entscheidung für ein Bachelorstudium (in Anlehnung an: HISBUS-Kurzinformation, Nr. 17) erfasst.

Beurteilung der Studienorganisation: Zur Erfassung der retrospektiven Beurteilung spezifischer Teilaspekte der Studienorganisation wurden Teile (vgl. Tabelle 13) der für die Bachelorbefragung 2006 der Freien Universität Berlin entwickelten Skalen eingesetzt (Blüthmann et al. 2008).

Persönliche Belastungen wurden über vier Items erhoben, die im Fragebogen zufällig gemischt mit der Überschrift „Inwieweit trafen folgende belastenden Lebensumstände auf Ihre Studienzeit zu?“ dargeboten und zu zwei Konstruktvariablen verrechnet wurden (vgl. Tabelle 14).

Analog zur Bachelorbefragung 2006 wurden die Items aller Skalen als Statements formuliert und der Grad der Zustimmung der Exmatrikulierten auf einer 4-stufigen Skala von „trifft“ bis „trifft nicht zu“ erfasst, die die Befragten zu einer eindeutigen Positionierung zwingt (forced-choice-Format).

6.4 Ergebnisse

6.4.1 Reliabilität und Interpretation der Skalen

Für die a priori formulierten Skalen zu Studienfachwahlmotiven und persönlichen Belastungen und die aus der Bachelorbefragung der Freien Universität Berlin 2006 (Blüthmann et al. 2008) übernommenen Skalen zur Beurteilung der Studienorganisation wurden Reliabilitätsanalysen durchgeführt und zentrale Verteilungsparameter ermittelt (vgl. Tabellen 12 - 14).

Über die Zustimmungs-Ratings der 439 befragten Exmatrikulierten der Freien Universität Berlin zu den 34 Items zu Exmatrikulationsgründen wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation („Explorative Faktorenanalyse“) durchgeführt. Fehlende Angaben einzelner Items wurden dabei nach dem „Pairwise“-Verfahren behandelt. Die Anzahl der Faktoren wurde mithilfe des Scree-Kriteriums bestimmt. Für die ermittelten fünf Faktoren wurden anschließend zu Vergleichszwecken zentrale Verteilungsparameter und die Skalenreliabilität (Koeffizient Cronbachs Alpha) berechnet (vgl. Abb. 5).

Tabelle 15: Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse zu den Exmatrikulationsgründen (n=439)

Gründe für die Exmatrikulation	Faktorladungen				
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
	Exmatrikulationsgrund	Exmatrikulationsgrund	Exmatrikulationsgrund	Exmatrikulationsgrund	Exmatrikulationsgrund
	Studien- bedingungen	Studien- anforderungen	Berufliche Neuorientierung	Mangelnde Studienmotivation	Beruflich-Finanziell
Unklarheit betreffs angebotener Masterstudiengänge	,793	,132	,248	-,212	-,083
Unklarheit betreffs Zugang zum Masterstudium	,778	,179	,200	-,224	-,128
schlechte Studienorganisation	,707	,029	,035	,145	-,115
Prüfungs- Terminorganisation mangelhaft	,666	,159	,017	,053	,103
Studium war zu verschult	,605	-,110	-,010	,160	,150
Fehlende Wahl- und Vertiefungs- möglichkeiten	,559	-,107	,161	,217	,018
Unzufriedenheit mit Betreuung durch Dozenten	,554	,243	-,004	,288	-,183
unbefriedigendes fachliches Niveau der LVs	,438	-,097	-,021	,384	-,143
mangelnde Lernkompetenzen	,030	,807	,050	,148	-,009
Überforderung durch Leistungsdruck	,150	,780	,015	,188	,024
mangelnde eigene fachbezogene Fähigkeiten	-,038	,764	,234	,145	-,027
Einstieg ins Studium nicht geschafft	,050	,719	,041	,162	,086
Prüfungen nicht bestanden	,038	,665	,017	,077	,073
mangelnde berufliche Perspektiven	,166	,100	,880	,126	,031
mangelnde Arbeitsplatzchancen	,177	,046	,871	,084	,071
andere berufliche Vorstellungen	,040	,102	,786	,222	-,045
Studium war zu theoretisch	,188	,291	,182	,709	,016
wissenschaftliches Arbeiten liegt nicht	,097	,302	,079	,694	,135
praktischere Tätigkeit angestrebt	,052	,225	,192	,692	,306
kein Fachinteresse mehr	,083	,293	,377	,569	-,079
Anstreben finanzieller Unabhängigkeit	-,082	,073	,051	,240	,787
interessantes neues Jobangebot erhalten	-,123	-,112	,043	,074	,723
finanzielle Engpässe	,087	,192	-,066	-,109	,705
Varianzaufklärung	15,34 %	14,61 %	11,17 %	10,72 %	8,27 %
Skalenreliabilität (Cronbachs α)	0,81	0,84	0,86	0,81	0,64
Mittelwert / SD (skaliert von 1-4)	2,14 / 0,7	1,89 / 0,8	2,11 / 1,0	2,22 / 0,9	1,59 / 0,8

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. KMO-Kriterium: 0,852 Signifikanz nach Bartlett: $p < 0,001$.

Faktor 1 beschreibt als Grund für die Exmatrikulation negativ beurteilte Studienbedingungen mittels acht Items, Faktor 2 enthält fünf Items zu hohen Studienanforderungen im Zusammenhang mit eigenen Leistungsschwierigkeiten, Faktor 3 bündelt drei Items, die als Exmatrikulationsgrund eine berufliche Neuorientierung beschreiben. Faktor 4 umfasst vier Items, die eine mangelnde Studienmotivation beschreiben. Faktor 5 beschreibt schließlich finanzielle Gründe für die Exmatrikulation mithilfe von drei Items. Die fünf Faktoren erklären zusammen rund 60 % der Gesamtvarianz der Angaben der Befragten zu den Exmatrikulationsgründen. Die innere Konsistenz der Faktoren ist durchgehend gut, lediglich bei Faktor 5 (beruflich-finanzielle Abbruchgründe) erweist sich die Reliabilität als mäßig. Hier zeigt eine Untersuchung der Verteilung, dass nur eine Minderheit der Befragten diesen Items zustimmte, wodurch sich stark rechtsschiefe Verteilungen und schlechte Reliabilitäten ergeben; außerdem könnte hier auch die geringe Itemzahl eine Rolle spielen. Fünf ursprünglich getestete Items („Konflikt zwischen Studium und Kinderbetreuung“, „familiäre Gründe“, „gesundheitliche Gründe“, „angestrebten Ausbildungsplatz erhalten“, „Studium war zu praxisorientiert“) mussten aufgrund von geringer Zustimmung (unter 10 %) vollständig ausgeschlossen werden; sechs weitere Items wurden im Rahmen der Analyse aufgrund von geringer („unbefriedigendes fachliches Niveau der LVs“, „Überforderung durch Zeitdruck“, „Ursprünglich angestrebten Studienplatz erhalten“) oder Mehrfachladung („Gefühl, an der Hochschule isoliert zu sein“, „fehlender Beruf- und Praxisbezug, „mangelnde Unterstützung bei Lern- und Arbeitsschwierigkeiten“) eliminiert.

6.4.2 Ergebnisse der Pfadanalyse

Zur Überprüfung mehrerer vermuteter Einflussfaktoren auf die beiden genannten Gründe zur Exmatrikulation (Exmatrikulation aufgrund der Studienanforderungen sowie Exmatrikulation aufgrund der Studienbedingungen) wurde mittels der Anzahl von Wartejahren, der Abiturdurchschnittsnote und den Skalen zur Bewertung des Studiums, den Studienwahlmotiven und den persönlichen Belastungen mithilfe des Softwarepaketes AMOS 7.0 (Arbuckle 2006) eine konfirmatorische Pfadanalyse nach der Maximum-Likelihood-Methode nach Maßgabe der theoretisch aus der Literatur entwickelten Modellvorstellung zur Genese der Exmatrikulationsentscheidung geschätzt (vgl. Abbildung 3). Als abhängige Variablen wurden in das Modell aufgrund der spezifischen Evaluationsinteressen lediglich die Exmatrikulations-Faktoren 1 und 2 („Exmatrikulation aufgrund der Studienbedingungen“ und „Exmatrikulation aufgrund der Studienanforderungen“, vgl. Abbildung 2) integriert. Über die konkreten Hypothesen für die beiden abhängigen Variablen (Exmatrikulation aufgrund der Studienanforderungen und Exmatrikulation aufgrund der Studienbedingungen) hinaus (siehe 2.4.) wurde aus explorativen Gründen die Rolle der Eingangsbedingungen und Studienwahlmotive auch noch für die jeweils andere abhängige Variable untersucht.

Zwischen den Wartejahren und den persönlichen Belastungen wurden Kovarianzen zugelassen, da entsprechende altersbedingte Korrelationen zu erwarten waren. Zwischen den Studienwahlmotiven und den Beurteilungen der Studienorganisation wurden in der Analyse ebenfalls Kovarianzen zugelassen, da hier auf theoretischer Basis Konfundierungen vermutet wurden. (So ist bspw. anzunehmen, dass ein starkes Karrieremotiv die Bewertung der Studieninhalte beeinflusst.) Es erwiesen sich allerdings nur zwei der acht Kovarianzpfade als signifikant; die restlichen wurden, wie auch die drei nichtsignifikanten, aus explorativen Gründen eingangs gesetzten Pfade zwischen

Studienwahlmotiven/persönlichen Belastungen und den Abbruchgründen aus dem finalen Modell entfernt. Dieses erreichte damit eine ausgezeichnete Anpassung an die Datenlage ($\chi^2=44,160$; $df=38$; $p<0,227$; $RMSEA=0,019$; $CFI=0,974$).

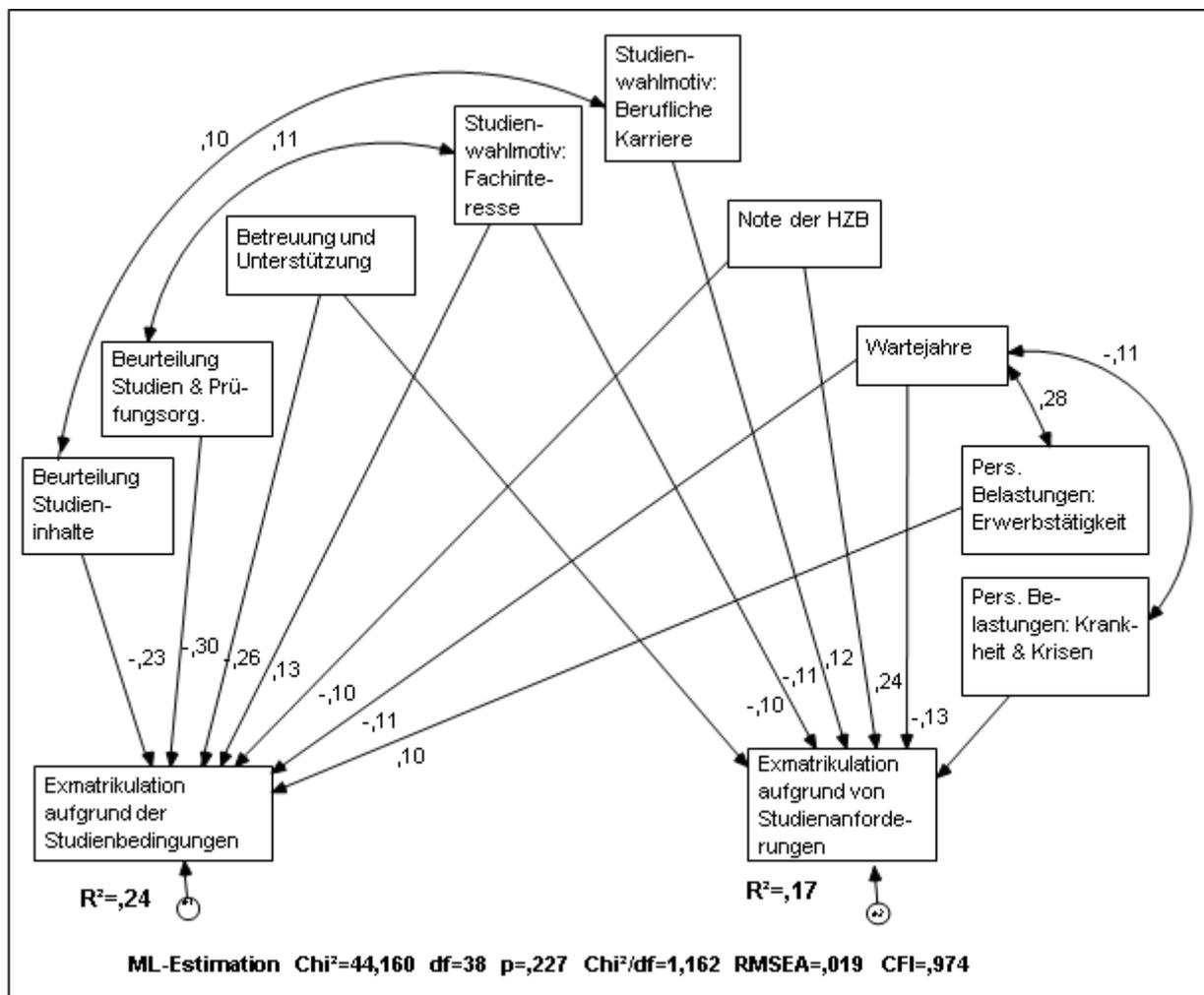


Abbildung 5: Ergebnisse der Pfadanalyse zum Einfluss verschiedener Variablen auf die Exmatrikulationsentscheidung (n=439)

Die Ergebnisse (vgl. Abbildung 3) zeigen (alle Struktur-Pfade sind mit $p<0,05$ signifikant), dass die drei bereits in der Bachelorbefragung 2006 der Freien Universität Berlin als relevant ermittelten Faktoren der Bewertung des Studienangebots (vgl. Thiel et al. 2006) ebenfalls eine bedeutende Rolle für die Entscheidung zur Exmatrikulation aufgrund der Studienbedingungen spielen. Ein hohes Fachinteresse als Motiv der Studienwahl verringert hypothesenkonform offensichtlich die Toleranz gegenüber als problematisch empfundenen Studienbedingungen bzw. steigert die Ansprüche an die Studienbedingungen –, während hohe Studienanforderungen bei einer solchen intrinsischen Motivation besser bewältigt werden können.

Spielte dagegen bei der Studienwahl das Motiv der beruflichen Karriere eine entscheidende Rolle, wird eine Exmatrikulation aufgrund der Studienanforderungen wahrscheinlicher. Krisen- oder krankheitsbedingte persönliche Belastungen erhöhen hypothesengemäß die Wahrscheinlichkeit, sich aufgrund der Studienanforderungen zu exmatrikulieren. Persönliche Belastungen durch studienbegleitende Erwerbstätigkeit scheinen wiederum dazu zu führen, dass eine Entscheidung zur

Exmatrikulation aufgrund der Studienbedingungen begünstigt wird. Eine hohe Anzahl von Wartejahren scheint umgekehrt jedoch eher zu einer Toleranz gegenüber als problematisch empfundenen Studienbedingungen oder -anforderungen zu führen. Bei Studierenden mit vergleichsweise schlechteren Noten in der Hochschulzugangsberechtigung besteht ebenfalls eine solche Toleranz gegenüber den Studienbedingungen, während eine Exmatrikulation aufgrund der Studienanforderungen bei diesen Befragten hypothesenkonform eher begünstigt wird.

Insgesamt kann das Modell 24 % der Varianz des Faktors „Exmatrikulation aufgrund der Studienbedingungen“ und 17 % der Varianz des Faktors „Exmatrikulation aufgrund der Studienanforderungen“ erklären.

6.5 Diskussion

Die Ergebnisse der Reliabilitätsanalysen der fünf aufgrund der Hauptkomponentenanalysen gebildeten Sub-Skalen zeigen deren Tauglichkeit für empirische Analysen der Hintergründe von Exmatrikulationsentscheidungen im Bachelorstudium. Die ermittelten fünf Faktoren erklären mehr als 60 % der Varianz der Items zu den Abbruchgründen. Die Inhaltsvalidität der ermittelten fünf Dimensionen wird zusätzlich durch die starke Übereinstimmung mit der inhaltlichen Faktorenstruktur der HIS-Studie (Heublein/Spangenberg/Sommer 2003) zu Gründen des Studienabbruchs plausibilisiert: Sie erweist sich im Wesentlichen, auch nach der vorgenommenen Anpassung der Items an die spezifische Situation in Bachelorstudiengängen, als nahezu deckungsgleich mit den durch das HIS ermittelten zentralen Motiv-Faktoren des Studienabbruchs (vgl. Heublein/Spangenberg/Sommer 2003, S. 9 ff.) – bis auf die wie weiter oben beschriebenen, aufgrund schwacher Zustimmungsfähigkeit oder Doppelladung eliminierten Items. Daraus folgt, dass die entsprechenden zwei in der HIS-Studie (Heublein/Spangenberg/Sommer 2003) ermittelten zusätzlichen Faktoren „Familiäre Probleme“ und „Krankheit“ in der vorliegenden Analyse nicht auftraten, wenngleich sie für eine geringe Anzahl der befragten Studienabbrechern der Freien Universität Berlin ausschlaggebende Gründe waren. Hintergründe für die zahlenmäßig sehr geringe Zustimmung zu den entsprechenden Exmatrikulationsgründen dürften neben der im Vergleich zur HIS-Studie wesentlich geringeren Stichprobengröße auch in einer grundsätzlich anderen Altersstruktur von Bachelorstudierenden gegenüber Studierenden eines „klassischen“ Studienmodells liegen. Trotz der genannten inhaltlichen Reduktion klärt die neue Faktorenstruktur immer noch rund 60 % Varianz der Angaben zu den Exmatrikulationsgründen auf. Dies entspricht trotz der fehlenden zwei Faktoren dem Erklärungspotenzial der ursprünglichen Faktorenstruktur der als Vorbild verwendeten HIS-Skala (Heublein/Spangenberg/Sommer 2003).

Die Überprüfung des Pfadmodells konnte zeigen, dass sich grundlegende, der Literatur entnommene Modellvorstellungen zu Ursachen des Studienabbruchs anhand der entwickelten Skala gut belegen lassen. Die insgesamt jedoch nur befriedigende Varianzaufklärung führen wir darauf zurück, dass es im Rahmen der vorliegenden Untersuchung noch nicht möglich war, entsprechend des skizzierten Modells, weitere Faktoren wie soziale Integration, Lernschwierigkeiten oder den Informationsstand in das Pfadmodell zu integrieren.

Die Ergebnisse der empirischen Analyse zeigen, dass bei Studierenden, die sich aufgrund der *Studienbedingungen* exmatrikulieren, eine von Studierenden, die sich aufgrund der *Studienanforderungen* exmatrikulieren, gänzlich verschiedene Problemlage vorliegt, und zwar hinsichtlich der kognitiven und motivationalen Eingangsvoraussetzungen und der Kontext- und Lebensbedingungen: Studierende mit hohem Fachinteresse, besseren Noten der Hochschulzugangsberechtigung und wenig Wartejahren exmatrikulieren sich häufiger aufgrund unzureichender Studienbedingungen als andere Befragte.⁶⁵ Dies trifft auch auf neben dem Studium erwerbstätige Befragte zu.

Als bedeutendster Einflussfaktor, mit dem Exmatrikulationen aufgrund der Studienbedingungen reduziert werden könnten, zeigt sich im Modell die Studien- und Prüfungsorganisation. Aber auch die Wahrnehmung der Betreuungs- und Unterstützungsleistungen der Dozenten sowie die Beurteilung der inhaltlichen Ausgestaltung des Studiums haben offensichtlich einen bedeutsamen Einfluss.

Was die Exmatrikulation aufgrund der Studienanforderungen angeht, zeigten sich erwartungsgemäß die leistungsschwächeren, von Krankheit und Krisen belasteten Studierenden mit vielen Wartesemestern als besonders betroffen. Aber auch Studierende mit einer eher extrinsischen Motivation bei der Fachwahl (Karriereinteresse) begründen ihre Exmatrikulation häufiger mit zu hohen Studienanforderungen als andere Befragte. Gute Betreuungs- und Unterstützungsleistungen der Dozenten und ein hohes Fachinteresse scheinen hingegen die Wahrscheinlichkeit zu mindern, aufgrund zu hoher Anforderungen das Studium abzubrechen.

Die beiden in der Pfadanalyse untersuchten Abbruchgründe „Exmatrikulation aufgrund von Studienanforderungen“ sowie „Exmatrikulation aufgrund von Studienbedingungen“ sind zumindest teilweise von den Hochschulen zu beeinflussen. Mit dem Pfadmodell konnten Bedingungsvariablen für diese beiden Exmatrikulationsgründe aufgezeigt werden, die Ansatzpunkte für eine Reduktion der Abbrecherquote darstellen.

Dass bei hohem Fachinteresse und vergleichsweise besseren Hochschulzugangsberechtigungs-Noten die Wahrscheinlichkeit einer Exmatrikulation aufgrund unzureichender Studienbedingungen zunimmt, ist für die Hochschulen ein wichtiges Ergebnis. Studierende mit überdurchschnittlichen kognitiven und motivationalen Eingangsvoraussetzungen haben offensichtlich höhere Erwartungen an die Studienbedingungen und exmatrikulieren sich häufiger als andere Studierende, wenn sie diese nicht vorfinden. Die Analysen legen somit nahe, dass die Verbesserung der Studienbedingungen den wichtigsten Ansatzpunkt zur Reduktion des Studienabbruchs dieser Studierendengruppe darstellt.

Auch die erwerbstätigen Studierenden begründen ihre Exmatrikulation eher mit unzulänglichen Studienbedingungen (möglicherweise fehlt hier die zeitliche Flexibilität im Studium) als mit zu hohen Studienanforderungen. Interessant ist umgekehrt auch, dass mit zunehmender Wartezeit auf das

⁶⁵ Der insgesamt höhere Anteil von Exmatrikulationen aufgrund unzureichender Studienbedingungen in der Untersuchung an der Freien Universität Berlin als in der HIS-Studie (Heublein/Spangenberg/Sommer 2003) kann möglicherweise mit einer neuen Wertigkeit der Studienbedingungen im Bachelorstudium zusammenhängen, aber auch der Mitbefragung von Hochschulwechslern geschuldet sein.

Studium sowohl die Wahrscheinlichkeit einer Exmatrikulation aufgrund der Studienanforderungen, als auch eine Exmatrikulation aufgrund der Studienbedingungen sinkt.

Die Ergebnisse zeigen ferner den Stellenwert der universitären Unterstützungs- und Betreuungsleistungen besonders für Studierende mit unterdurchschnittlichen Eingangsvoraussetzungen. Neben der individuellen Betreuung und Unterstützung durch die Dozierenden im Rahmen von Lehrveranstaltungen, könnten flankierende Unterstützungs- und Beratungsleistungen in Form von Tutorien, Brückenkursen und Mentoring-Programmen vorhandene Lücken schließen und damit einem Abbruch aufgrund einer Nicht-Bewältigung der Studienanforderungen entgegenwirken.

Von zentraler Bedeutung sind aber offensichtlich auch aussagekräftige Informationsangebote und Selbstassessments, die eine realistische Studienfachwahl sowohl im Hinblick auf geforderte Voraussetzungen als auch auf motivationale Aspekte und spätere berufliche Perspektiven unterstützen.

Wenngleich die berichteten Ergebnisse der Pfadanalyse aufgrund der Evaluation einer einzelnen Hochschule nur bedingt auf andere Hochschulen übertragbar sind, deuten die Ergebnisse doch auf die Notwendigkeit der Implementierung von Informations- und Beratungsangeboten im Vorfeld der Entscheidung für einen bestimmten Studiengang und der Bereitstellung flankierender Unterstützungsangebote insbesondere in der Eingangsphase des Studiums hin. Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote haben in den neuen Studiengängen wahrscheinlich nicht nur für die Reduktion der Abbrecherquoten einen hohen Stellenwert, sondern auch für ein studienverlaufsplan-konformes Studium in der Regelstudienzeit.

Da die berichtete Studie sich auf die Gruppe der Exmatrikulierten beschränkte und als Querschnittuntersuchung zur Ermittlung unterschiedlicher Exmatrikulationsgründen angelegt war, bleibt die Prüfung weitergehender Hypothesen zu relevanten Faktoren des Studienerfolgs entsprechend des oben skizzierten allgemeinen Modells des Studienerfolgs weiteren Untersuchungen überlassen.

Literatur

- Arbuckle, J. R. (2006): *AMOS* (Version 7.0) [Computer Program]. – Chicago.
- Bargel, T., Multrus, F. & Ramm, M. (2005): *Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzfassung.* – Bonn.
- Berning, E. & Schindler, G. (1997): Studienverläufe und Studienabbruch an der Universität Regensburg. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, Themenheft „Studienabbruch“, Heft 4, S. 417–426.
- Blüthmann et al. 2008 = Blüthmann, I., Ficzkow, M., Lepa, S. & Thiel, F. (2008): Evaluation der Studienorganisation in den Bachelorstudiengängen – Konstruktion eines Fragebogens. In: Behrendt, B. et al. (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*, Loseblattlieferung 2/2008. – Berlin, I 2.8, 21 S.
- Brandstätter, H. & Farthofer, A. (2002): Studienerfolgsprognose – konfigurativ oder linear additiv? In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, Bd. 23, H. 4, S. 381–391.
- Brandstätter, H. & Farthofer, A. (2003): Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, Bd. 47(3), S. 134–145.
- Brandstätter, H., Grillich, L. & Farthofer, A. (2006): Prognose des Studienabbruchs. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Bd. 38(3), S. 121–131.
- Fellenberg, F. & Hannover, B. (2006): Kaum begonnen, schon zerronnen? Psychologische Ursachenfaktoren für die Neigung von Studienanfängern, das Studium abzubrechen oder das Fach zu wechseln. In: *Empirische Pädagogik*, Jg. 20, S. 381–399.
- Gold, A. (1988): *Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg: Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs.* – Frankfurt a. M.
- Gold, A. (1999): Studienabbruch und Studienerfolg. In: Schröder-Gronostary, M./Daniel, H.-D. (Hrsg.) (1999): *Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis.* – Neuwied, S. 52–68.
- Gold, A. & Kloft, C. (1991): Der Studienabbruch: Eine Analyse von Bedingungen und Begründungen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Bd. XXIII, H. 4, S. 265–279.
- Griesbach et al. 1998 = Griesbach, H., Lewin, K., Heublein, U. & Sommer, D. (1998): *Studienabbruch – Typologie und Möglichkeiten der Abbruchquotenbestimmung.* – Hannover: HIS.
- Heine, C., Kerst, C. & Sommer, D. (2007): *Studienanfänger im Wintersemester 2005/06. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn.* – Hannover: HIS.
- Henecka, H. P. & Gesk, I. (1996): *Studienabbruch bei Pädagogikstudenten. Eine empirische Untersuchung an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg.* – Weinheim.

- Heublein, U., Schmelzer, R. & Sommer, D. (2005): *Studienabbruchstudie 2005. Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen.* – Hannover: HIS.
- Heublein, U., Spangenberg, H. & Sommer, D. (2003): *Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002.* – Hannover: HIS.
- Heublein et al. 2002 = Heublein, U., Schmelzer, R., Sommer, D. & Spangenberg, H. (2002): *Studienabbruchstudie 2002. Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen.* – Hannover: HIS.
- HISBUS-Kurzinformation 2007 = *Bachelor! Was sonst? Abschlussarten deutscher Studienanfänger im WS 2006/2007.* (HISBUS-Kurzinformation Nr. 17/2007). – Hannover: HIS.
- Isserstedt et al. 2007 = Isserstedt, W., Middendorff, E., Fabian, G. & Wolter, A. (2007): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks.* – Hannover: HIS.
- Koch, D. (2003): *Studienabbruch – kein Stoff für eine Tragödie.* (Sozialökonomischer Text Nr. 98). Hamburg: Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik.
- Kolland, F. (2002): *Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise. Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten.* – Wien.
- Kohnke-Godt, B. (1999): Anmerkungen der Hochschulentwicklungsplanung zum Studienabbruch. In: Schröder-Gronostay, M. & Daniel, H.-D. (Hrsg): *Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis.* – Neuwied, S. 243–245.
- Lewin, K. (1997): Studienabbruch – Bildungslebensläufe. Die Untersuchungsmethoden von HIS und ihre Ergebnisse. In: *Beiträge zur Hochschulforschung und Hochschulplanung*, H. 4/1997, S. 349–370.
- Lewin et al. 1995 = Lewin, K., Heublein, U., Sommer, D. & Cordier, C. (1995): *Studienabbruch: Gründe und anschließende Tätigkeiten. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung im Studienjahr 1993/94.* (HIS Kurzinformation A 1/95). – Hannover: HIS.
- Meinefeld, W. (1999): Studienabbruch an der Technischen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg. In: Schröder-Gronostay, M. & Daniel, H.-D. (Hrsg): *Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis.* – Neuwied, S. 83–104.
- Meyer et al. 1999 = Meyer, T., Diem, M., Droz, R., Galley, F. & Kiener, U. (1999): *Hochschule – Studium – Studienabbruch. Synthesebericht zum Forschungsbericht „Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen als Spiegel von Funktionslogiken“* – Chur.
- Pohlentz, P. & Tinsner, K. (2004): *Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs. Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten.* – Potsdam.
- Reissert, R. (1983): *Studienabbruch im Widerstreit von Ereignissen und Meinungen.* (HIS-Kurzinformation A1/83). – Hannover: HIS.

- Reissert, R. & Birk, L. (1982): *Studienverlauf, Studienfinanzierung und Berufseintritt von Hochschulabsolventen und Studienabbrechern des Studienjahres 1979*. (HIS-Hochschulplanung 41). – Hannover: HIS.
- Reissert, R. & Marcizewski, B. (1987): *Studienverlauf und Berufseintritt*. (Hochschulplanung, Bd. 61). – Hannover: HIS.
- Schröder-Gronostay, M. (1999): Studienabbruch – Zusammenfassung des Forschungsstandes. In: Schröder-Gronostay, M. & Daniel, H.-D. (Hrsg.): *Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis*. – Neuwied, S. 209–240.
- Spieß, C. (1997): *Studienwechsel. Ausmaß, Bedingungen und Folgen*. – Chur.
- Ströhlein, G. (1983): *Bedingungen des Studienabbruchs* (Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Bd. 141). – Frankfurt a. M.
- Thiel et al. 2006 = Thiel, F., Blüthmann, I., Lepa, S. & Ficzeko, M. (2006): *Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2006. Interner Abschlussbericht*. – Berlin: Freie Universität.
- Thiel et al. 2007 = Thiel, F., Blüthmann, I., Lepa, S. & Ficzeko, M. (2007): *Ergebnisse der Befragung der exmatrikulierten Bachelorstudierenden an der Freien Universität Berlin. Interner Abschlussbericht*. Berlin: Freie Universität.
- Wittenberg, R. & Rothe, T. (1999): Studienabbruch sowie Studienfach- und Studienortswechsel an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg. In: Schröder-Gronostay, M. & Daniel, H.-D. (Hrsg.): *Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis*. – Neuwied, S. 105–131.

7

Studie 6: Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch? Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter Bachelorstudierender

Anmerkung: Dies ist die Version der Autorin von einem Artikel, der in der Zeitschrift für Pädagogik veröffentlicht wurde (© Beltz). Dies ist nicht die Originalversion des Artikels und kann daher nicht zur Zitierung herangezogen werden.

Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2012). Überfordert, Verwählt, Enttäuscht oder Strategisch? Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter Bachelorstudierender. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (1), S.89-108.

Zusammenfassung

In diesem Artikel wird eine Typologie exmatrikulierter Bachelorstudierender anhand ihrer subjektiven Exmatrikulationsgründe entwickelt. Datengrundlage für die durchgeführte Clusteranalyse bildet eine Befragung der ohne Abschluss exmatrikulierten Bachelorstudierenden (Abbrecher und Hochschulwechsler) an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2007 (n =375). Die vier identifizierten Cluster beschreiben deutlich unterschiedliche Problemlagen und wurden entsprechend mit den Begriffen „überfordert“ (25%), „enttäuscht“ (18%), „verwählt“ (36%) und „strategisch Wechselnd“ (21%) bezeichnet. Die Ergebnisse werden im Vergleich mit Typologien von Abbrechern aus den früheren Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengängen diskutiert, es wird die Verteilung der vier Typen auf die Fächergruppen dargelegt und es werden entlang der jeweiligen Problemlagen Interventionsmöglichkeiten zur Reduzierung der Exmatrikuliertenquote diskutiert.

Abstract: Based on personal reasons given by students for quitting their studies, the authors develop a typology of students in bachelor courses who were taken off the university register. The cluster analysis is based on interviews carried out at a large German university during the summer semester of 2007 among students from bachelor courses of studies (n =375) who were removed from the university register without a degree (drop-outs and students changing university). The four clusters identified describe clearly diverse problems and are accordingly labeled as “overtaxed” (25%), “disappointed” (18%), “wrong choice” (36%), and “strategic change” (21%). The results are discussed in comparison with typologies of dropouts from former diploma-, masters-, or state exam courses of studies. The diversification of the four types into the different groups of disciplines is explained and, finally, possibilities of intervention are discussed in reference to the respective problems in order to reduce the quota of dropouts.

7.1 Einleitung

Eine Exmatrikulation kann aus unterschiedlichsten Motiven erfolgen, aus der Perspektive verschiedener Interessengruppen durchaus different bewertet werden und muss nicht grundsätzlich als Versagen des Bildungssystems aufgefasst werden (Voelkle & Sander, 2008, S. 134).

Häufig sind es eher Ursachenbündel als einzelne Gründe, die zu einer vorzeitigen Beendigung des Studiums führen. Solche Ursachenbündel können mit Verfahren der theoretisch begründeten oder rechnerisch gestützten induktiven Typenbildung identifiziert werden. Entlang der differenzierten Beschreibung gruppentypischer Motivlagen und Studiensituationen ist die Entwicklung passender Interventionsstrategien möglich.

Abbrechertypologien wurden im Rahmen verschiedener Untersuchungen entwickelt (Griesbach, Lewin, Heublein & Sommer, 1998; Lewin, 1999; Schröder-Gronostay, 2001), die jedoch aus der Zeit vor der Einführung der gestuften Studienstruktur datieren.

Aufgrund der neuesten Ergebnisse des Hochschulinformationssystems zu Ursachen des Studienabbruchs (Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer & Besuch, 2009) muss davon ausgegangen werden, dass sich diese Typologien nicht ohne weiteres auf Abbrecher aus Bachelorstudiengängen übertragen lassen, da sich schon bei dem dort vorgenommenen direkten Vergleich zentraler Abbruchmotive bzw. Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs zwischen Bachelorstudierenden und Studierenden der Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengänge deutliche Unterschiede zeigen.

Eine unserer eigenen Arbeiten (Blüthmann et al., 2008) kann zwar zeigen, welche Faktoren den Abbruch aufgrund der Studienanforderungen sowie den Abbruch aufgrund der Studienbedingungen im Bachelorstudium präädizieren, gibt jedoch weder Aufschluss über die multiplen Problemkonstellationen von Exmatrikulierten, noch kann sie deren relativen Anteil beziffern.

In diesem Beitrag beschäftigen wir uns mit der Frage, welche Gruppen bzw. Typen Exmatrikulierter aus Bachelorstudiengängen sich empirisch identifizieren lassen, auf welchen Dimensionen sich diese qualitativ unterscheiden und welchen Anteil an der Gesamtgruppe der Exmatrikulierten die ermittelten Gruppen jeweils haben. Die dazu durchgeführte Clusteranalyse basiert auf einer Sekundärauswertung der Daten einer schriftlichen Befragung vorzeitig exmatrikulierter Bachelorstudierender (befragt wurden sowohl Studienabbrecher als auch Hochschulwechsler, allerdings keine Fachwechsler innerhalb der Universität) (Thiel et al., 2007).

Zunächst werden wesentliche Befunde vorliegender Untersuchungen zum Studienabbruch im Bachelorstudium und zum Studienwechsel referiert sowie Typisierungen dargestellt (Kapitel 7.2). Im Kapitel 7.3 werden das Untersuchungsdesign sowie die Untersuchungsmethode dargelegt, im Kapitel 7.4 die Ergebnisse der clusteranalytischen Ermittlung einer Exmatrikuliertentypologie beschrieben, die im Kapitel 7.5 im Hinblick auf die Ableitung spezifischer Interventionsmöglichkeiten diskutiert werden.

7.2 Forschungsüberblick zur Exmatrikulation

7.2.1 Definition Studienabbruch

Als Studienabbrecher werden in den Untersuchungen des Hochschulinformationssystems Exmatrikulierte bezeichnet, die ihr Erststudium an einer Hochschule ohne Studienabschluss beendet haben und zum Befragungszeitpunkt nicht wieder erneut zu studieren begonnen haben (Lewin , 1997, S. 351). Studienfach- und Studiengang- sowie Hochschulwechsler werden also nicht zu den Studienabbrechern gezählt, sie finden aber bei den entsprechenden Schwundquoten Berücksichtigung (Heublein, Schmelzer, Sommer & Wank, 2008). Einige Untersuchungen (z.B. Kolland, 2002; Ströhlein, 1983) verstehen den Begriff hingegen in einem weiteren Sinne (unter Einbezug von Studienwechslern und -unterbrechern). Da die Unterteilung von Studienabbrechern und Studienwechslern stets eine Momentaufnahme darstellt – jeder Abbrecher kann prinzipiell stets wieder ein Studium aufnehmen – ist die Vermischung dieser beiden nur theoretisch zu trennenden Gruppen ein Grundproblem aller Exmatrikuliertenstudien.

7.2.2 Ausmaß und Zeitpunkt von Studienabbruch und -wechsel

Die Studienabbruchquote an deutschen Universitäten beträgt insgesamt 20 Prozent (Heublein et al., 2009). Sowohl die Abbruchquote als auch der Abbruchzeitpunkt variieren in Abhängigkeit von der Abschlussart deutlich: In den Bachelorstudiengängen liegt sie bei 26 Prozent, in den Diplom- und Magisterstudiengängen bei 29 Prozent und in den Staatsexamensstudiengängen sogar nur bei 7 Prozent (Heublein et al., 2008). Im Bachelorstudium erfolgt der Studienabbruch aufgrund der insgesamt deutlich kürzeren Studiendauer zu einem wesentlich früheren Zeitpunkt (nach durchschnittlich 2,3 Semestern) als in den alten Studiengängen (nach durchschnittlich 7,6 Semestern). Während im Bachelorstudium 63 Prozent aller Studienabbrüche in den ersten zwei Fachsemestern erfolgen (Heublein et al., 2009), waren es in den alten Studiengängen 27 Prozent (Heublein, Spangenberg & Sommer, 2003).⁶⁶

Die Fachwechselquote beträgt an Universitäten 18 bis 20 Prozent (Spiess , 1997; Weck , 1991, S. 96) bzw. zwischen 11 und 17 Prozent (Heublein et al., 2008; berücksichtigt wurden hier allerdings ausschließlich Wechselwanderungen zwischen – und nicht innerhalb – von Fächergruppen und die sehr geringe Quote der Medizin wurde außen vor gelassen). Mehr als die Hälfte aller Wechsel werden bereits nach dem ersten oder zweiten Studiensemester vollzogen (Kolland , 2002; Spiess , 1997). Ein Fachwechsel wird gemäß der Untersuchung von Weck (1991, S. 100) nach durchschnittlich 2,8 Semestern⁶⁷ vorgenommen, also im Mittel deutlich früher als ein Abbruch des Studiums (bezogen auf die alten Studiengänge). Folglich variieren auch die Befunde hinsichtlich der Studiendauer bis zum Abbruch, je nachdem, ob ausschließlich Studienabbrecher im engeren Sinn oder auch Studienwechsler mit untersucht wurden.

⁶⁶ Hier wurde der Wert der Untersuchung 2002 zum Vergleich genommen, der aktuelle Wert (Heublein et al., 2009) liegt etwas niedriger (20%), jedoch vermutlich aus dem Grund, dass aktuell in den meisten alten Studiengängen keine Zulassungen mehr erfolgen.

⁶⁷ Für Bachelorstudiengänge liegen keine gesonderten Quoten vor.

7.2.3 Abbruch- und Wechselmotive

Zwar revidieren sowohl Fachwechsler als auch Studienabbrecher durch ihre Exmatrikulation eine ursprünglich getroffene Ausbildungsentscheidung, da sich ein Wechsel jedoch, im Unterschied zum Abbruch, innerhalb des tertiären Bereichs vollzieht (Giessen et al., 1981, S. 86), unterscheiden sich die Motive zwischen den beiden Gruppen.

Grundsätzlich sind falsche Erwartungen basierend auf unzureichender Information vor Studienaufnahme und Interessensverlust sowohl für Abbrecher als auch für Wechsler wichtige Motive für eine Exmatrikulation. Mehrere Studien belegen allerdings, dass für den *Abbruch* des Studiums neben Finanzierungsschwierigkeiten, Krankheit und familiären Verpflichtungen auch mangelnde kognitive Leistungsfähigkeit sowie fehlende leistungsfördernde Arbeitshaltungen, die zu Leistungsschwierigkeiten und nicht bestandenen Prüfungen führen können, eine große Bedeutung haben⁶⁸ (z.B. Brandstätter, Grillich & Farthofer, 2006; Gold, 1988; Heublein et al., 2003; Kolland, 2002). Für den *Studienwechsel* spielen Leistungsschwierigkeiten dagegen keine zentrale Rolle. Spiess (1997) konnte für die Gruppe der Fachwechsler keine Unterschiede in den intellektuellen Fähigkeiten im Vergleich zu konstant Studierenden feststellen und vermutet, dass die Gründe für einen Fachwechsel eher motivationaler als intellektueller Natur sind. Auch Kolland (2002) kommt zu dem Ergebnis, dass für drei Viertel aller Studienwechsler veränderte Interessen bzw. fehlende Übereinstimmung von Interessen und Studieninhalten im vorherigen Studienfach der wichtigste Grund für den Wechsel waren. Das bewusste „Herumschnuppern“ in verschiedenen Fachrichtungen wird oftmals als Bestandteil des Studienwahlprozesses und nicht unbedingt als Revision einer vorher getroffenen Ausbildungsentscheidung gesehen (Spiess, 1997, S. 28). Weck (1991) nimmt weiterhin an, dass Wechsler einen Studiengang sowohl wegen Über- als auch wegen Unterforderung verlassen. Zu beachten ist auch, dass die Erhöhung von Zugangsschwellen, wie zum Beispiel die Einführung des Numerus Clausus, Wechsel provozierte (Lewin et al., 1984; Reissert & Birk, 1982; beide in Spiess, 1997, S. 59), weil oft in einem Ausweichfach studiert wurde, bis die Wartefrist für das zulassungsbeschränkte Studienfach verstrichen war. Die gegenwärtige Rechtslage schließt allerdings die Anrechnung eines Parkstudiums als Wartezeit auf das Wunschstudium aus (vgl. Hochschulrahmengesetz, § 32, Abs. 3, Satz 2).

Die dargestellten Forschungsergebnisse zum Studienwechsel beziehen sich auf die früheren Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengänge. Gesonderte Befunde zum Studienwechsel für die Bachelorstudiengänge liegen bislang nicht vor.

7.2.4 Typen von Studienabbrechern

Im Folgenden werden verschiedene Typologien vorgestellt, die sich auf Abbrecher (im engeren Sinn) aus den früheren Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengängen beziehen.⁶⁹

⁶⁸ Für einen weitergehenden Forschungsüberblick zu Motiven des Studienabbruchs vgl. Blüthmann, Lepa & Thiel, 2008.

⁶⁹ Verschiedene Ansätze, Fachwechsler zu gruppieren, sind bei Weck (1991) zu finden.

Die einfachste Typisierung ist die in vielen Studien vorgenommene Unterteilung in „frühe“ und „späte“ Abbrecher: Als „frühe“ Abbrecher werden jene bezeichnet, die bereits im 1. oder 2. Fachsemester ihr Studium aufgeben („first-year-dropout“) (Kolland , 2002; Ströhlein , 1983) bzw. bis zum 2./3. Semester abbrechen (Gold , 1988). Ihr Anteil liegt bei ca. einem Drittel (Lewin , 1997; Ströhlein , 1983) bzw. einem Viertel (Gold , 1988). Als „späte Abbrecher“ bezeichnet Gold (1988) entsprechend all jene, die nach mehr als drei Semestern abbrechen.

Eine derartige Gruppierung impliziert die Annahme differentieller Erklärungsmuster für den frühen und späten Studienabbruch : Beim „frühen“ Studienabbruch spielen aufgrund einer ungenügenden Vorbereitung auf das Studium (Cordier, 1994) und einer häufig wenig begründeten Studienwahl (Gold, 1988, S. 116; Kolland , 2002) vorrangig die Enttäuschung über Studieninhalte, die falsche Einschätzung der Studienanforderungen bzw. der eigenen Leistungsfähigkeit (Berning & Schindler, 1997; Cordier, 1994) sowie Identifikationsprobleme (Griesbach et al., 1998, S. 22) eine Rolle. Die „späten“ Abbrecher schneiden gemäß Gold (1988, S. 117ff.) in schulischen Leistungsbeurteilungen im Mittel schlechter ab und weisen häufiger Defizite in leistungsfördernden Arbeitshaltungen auf als ihre früher abbrechenden Kommilitonen. Kolland (2002) fand für den Abbruch im weiteren Sinne allerdings keinen erkennbaren Zusammenhang zwischen dem Zeitpunkt des Studienabbruchs und schulischen Leistungen. Familiäre und finanzielle Schwierigkeiten spielen in der Mehrzahl der Untersuchungen eher beim späten Abbruch eine Rolle (Berning & Schindler, 1997; Heublein et al., 2009; Pohlenz & Tinsner, 2004). Hierzu steht allerdings der Befund von Cordier (1994) im Widerspruch, dass Finanzierungsschwierigkeiten auch für den sehr frühen Abbruch (bis zur Mitte des ersten Hochschulseesters) eine hohe Bedeutung zukommt.

In den Bachelorstudiengängen hat sich der Abbruchzeitpunkt insgesamt vorverlagert. Eine Differenzierung der durchschnittlichen Studiendauer bis zum Studienabbruch nach den ausschlaggebenden Gründen für die Exmatrikulation (Heublein et al., 2009, S. 52) zeigt, dass auch hier diejenigen am frühesten abbrechen, die ihre Studienmotivation verloren haben (nach im Mittel 1,8 Fachsemestern), während der Abbruch aufgrund von Krankheit (2,3 FS), familiären Schwierigkeiten (2,6 FS) und Finanzierungsschwierigkeiten (2,9 FS) – analog zu den Ergebnissen für die Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengänge – im Durchschnitt etwas später erfolgt. Anders als in den alten Studiengängen spielen in den Bachelorstudiengängen allerdings die Studienbedingungen (Abbruch nach im Mittel 2 FS), die Leistungsanforderungen sowie die berufliche Neuorientierung (nach jeweils im Mittel 2,1 FS) beim „frühen Abbruch“⁷⁰ eine wichtige Rolle.

Von Griesbach et al. (1998, S. 11ff.) wird – basierend auf den bundesweit repräsentativen Daten des Hochschulinformationssystems zu Motiven von 3.400 Studienabbrechern des Exmatrikulationsjahrgangs 1993/94 – eine Typisierung anhand des Abbruchzeitpunktes und des Aspekts der beruflichen Neuorientierung vorgenommen: 1. „Frühe Studienabbrecher ohne berufliche Neuorientierung“ (13%), 2. „Frühe Studienabbrecher mit beruflicher Neuorientierung“ (27%), 3. „Späte Studienabbrecher ohne berufliche Neuorientierung“ (7%) und 4. „Späte Studienabbrecher mit

⁷⁰ Eine Definition dessen, was in den neuen Studiengängen als „früh“ hinsichtlich des Abbruchzeitpunktes anzusehen ist, steht noch aus.

beruflicher Neuorientierung“ (24%). Weiterhin wurden auf Grundlage der ausschlaggebenden Abbruchgründe folgende drei Typen von Abbrechern gebildet: 5. „Studienabbrecher aus familiären Gründen“ (9%), 6. „Studienabbrecher wegen nicht bestandener Prüfungen“ (6%) und 7. „Studienabbrecher aus finanziellen Gründen“ (13%).

In einer Analyse derselben Daten des Hochschulinformationssystems zum Studienabbruch bildet Lewin (1999) folgende typischen Abbrecherguppen entlang der von den Befragten genannten ausschlaggebenden Abbruchgründe. 1. Die „überlasteten Mütter“ (9%), 2. Die „Unterhalter von Haushalt und Familie“ (14%), 3. Die „arbeitsmarktorientierten Optimisten“ (14%), 4. Die „arbeitsmarktorientierten Pessimisten“ (9%), 5. Die „dem Studium Entfremdeten“ (29%), 6. Die „mit den Studienbedingungen Unzufriedenen“ (6%) und 7. Die „mit dem Studienstoff Überforderten“ (10%).

Schröder-Gronostay (2001) kommt für 133 Studienabbrecher im Zeitraum zwischen 1996 und 1999 der Universität Gesamthochschule Kassel zu einer Drei-Cluster-Lösung: Das *Cluster „Leistung“* beschreibt eine Gruppe von Studienabbrecher/innen, für die die Studienanforderungen im Vordergrund stehen (n = 28). Sie haben Klausuren nicht bestanden und gehen davon aus, dass sie den Leistungsanforderungen des Studiengangs nicht gewachsen sind. Die Inhalte des Studiengangs sind ihnen zu theoretisch. Sie bemängeln generell die Studienbedingungen im Studiengang und sehen sich an der Hochschule isoliert. Das *Cluster „Beruf/Fach“* beschreibt eine Gruppe von Studienabbrecher/innen, bei denen im Wesentlichen eine fehlende Identifikation mit dem Studienfach bzw. den Berufen, die ihnen das Studium eröffnet, im Vordergrund stand (n = 43). Sie wollen eher praktisch tätig sein, haben ihr Interesse am Studienfach verloren und damit ihre Studienmotivation. Sie hatten andere Vorstellungen vom Studium im Allgemeinen und von ihrem Studiengang im Besonderen. Das *Cluster „Verpflichtungen“* beschreibt eine Gruppe von Studierenden, deren Studienabbruchentscheidung im Zusammenhang mit ihren privaten Verpflichtungen steht (n = 68). Insbesondere hatten sie Schwierigkeiten, ihre Erwerbstätigkeit und ihr Studium zu vereinbaren.

Ein Vergleich der dargestellten Typologien ist aufgrund von Unterschieden in der Gruppierungsmethodik und im Geltungsbereich der Aussagen eher schwierig. Während Lewin (1999) eine Gruppierung von Abbrechern auf der Grundlage ihres ausschlaggebenden Abbruchgrundes vornimmt, entwickelten Griesbach et al. (1998) basierend auf theoretischen Überlegungen eine Typisierung entlang der beiden Aspekte ‚Zeitpunkt des Studienabbruchs‘ (früh oder spät) sowie ‚erfolgte berufliche Neuorientierung‘ (ja/nein) und untersuchten diese Gruppenbildung in einem zweiten Schritt anhand der Daten mit Hilfe einer Diskriminanzanalyse auf ihre Signifikanz. Schröder-Gronostay (2001) hingegen identifiziert Abbrechertypen mit Hilfe einer Clusteranalyse. Datengrundlage hierfür sind die Ratings aller Abbruchgründe hinsichtlich ihrer Relevanz für den eigenen Abbruch – und nicht der ausschlaggebende Abbruchgrund. Aufgrund dieses Verfahrens stellen die Cluster bei Schröder-Gronostay Motivbündel dar, die gemeinsame Problemlagen repräsentieren.

Die Ergebnisse von Heublein et al. (2009) stellen allerdings die Übertragbarkeit von Befunden zum Abbruch aus den alten Studiengängen auf die Problemlagen von Abbrechern aus Bachelorstudiengängen in Frage. In den Bachelorstudiengängen kommt es offensichtlich häufiger zum Studienabbruch aufgrund von Überforderung, unzureichenden Studienbedingungen sowie aufgrund

mangelnder Studienmotivation als in den Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengängen. Hingegen sind – vermutlich aufgrund des früheren Abbruchs – weniger Abbrüche auf Finanzierungsschwierigkeiten zurückzuführen. Jeweils rund ein Drittel der Abbrecher aus Bachelorstudiengängen haben ihr Studium vorrangig aufgrund von Leistungsproblemen (Abbrüche aufgrund nicht bestandener Prüfungen hinzugenommen) sowie aufgrund mangelnder Studienmotivation (Abbrüche aufgrund beruflicher Neuorientierung hinzugenommen) aufgegeben. Jeweils 14 Prozent begründen den Studienabbruch in erster Linie mit unzureichenden Studienbedingungen sowie Finanzierungsschwierigkeiten. Familiäre Gründe waren für 5 Prozent, Krankheit für 3 Prozent der Abbrecher ausschlaggebend (Heublein et al., 2009, S. 21ff.). Aufgrund der wesentlich kürzeren Studiendauer, der hohen Leistungsanforderungen von Studienbeginn an und des studienbegleitenden Prüfungsregimes erhalten die Studierenden ein sehr frühes und kontinuierliches Leistungsfeedback, andererseits ist die zeitliche Vereinbarkeit mit familiären Verpflichtungen und Erwerbstätigkeit erschwert. Die hohen Leistungsanforderungen stellen eine große Herausforderung an die Studienmotivation dar. Ohne ausgeprägtes Interesse an ihrem Fach und den sich daraus ergebenden beruflichen Möglichkeiten fällt es den Studierenden schwer, diese beträchtlichen Anforderungen zu bewältigen (Heublein et al., 2009, S. V).

Aus diesen Befunden lässt sich die in diesem Artikel untersuchte Forschungsfrage ableiten: Welche typischen Problemkonstellationen führen im Bachelorstudium zu Exmatrikulationen? Lassen sich die von Schröder-Gronostay (2001) für die alten Studiengänge ermittelten Abbrecher-Cluster in ähnlichen Ausprägungen auch für Exmatrikulierte aus Bachelorstudiengängen (unter Einbezug von Hochschulwechslern) finden? Gibt es, bedingt durch die neuen Studienstrukturen, auch neue Typen mit eigener Motivkonstellation? Da bislang keine typologisierenden Untersuchungen zu Studienabbruch und Studienwechsel in Bachelorstudiengängen vorliegen, gilt es explorativ zu untersuchen, welche Motivkonstellationen bei exmatrikulierten Bachelorstudierenden dominieren und welchen Anteil jeweils „Abbrecher“ und „Wechsler“ an diesen Typen haben. Gemäß des dargestellten Forschungsstandes zu Motiven des Studienwechsels in den alten Studiengängen ist davon auszugehen, dass sich – auch im Bachelorstudium – bei einer Typisierung von Exmatrikulierten unter Einbezug von Studienwechslern, eine vergleichsweise größere Gruppe erkennen lässt, die sich vor allem aufgrund motivationaler Aspekte exmatrikuliert als bei einer reinen Abbrechertypologie.

Um speziell für die Bachelorstudiengänge Ansatzpunkte zur Reduktion von Exmatrikulationen identifizieren zu können, ist es aus unserer Sicht notwendig, Abbruchgründe, die sich auf die Studienbedingungen beziehen, differenziert zu erfassen, um aus einem besseren Verständnis der jeweiligen Motivkonstellation Schlussfolgerungen für geeignete Interventionsstrategien ableiten zu können. Dies wurde bei der Fragebogenentwicklung berücksichtigt (vgl. Kapitel 7.3.1).

7.3 Untersuchungsdesign und Methode

7.3.1 Fragebogenkonstruktion

Die Befragung hatte zum Ziel, subjektive Gründe für Hochschulwechsel und Studienabbruch zu ermitteln. Die Fragebogenkonstruktion beruht auf einem allgemeinen, theoretischen Modell des

Studienerfolgs, das individuelle Studienvoraussetzungen (z.B. Abiturnote, Informiertheit, Studienwahlmotive), außeruniversitäre Lebensbedingungen sowie studienbezogene Faktoren (retrospektive Beurteilung der Studiensituation, z.B. der inhaltlichen Gestaltung des Studiums, der Betreuung und Unterstützung durch die Dozenten sowie der Studien- und Prüfungsorganisation) und Exmatrikulation sgründe zueinander in Beziehung setzt mit dem Ziel der differenzierten Beschreibung unterschiedlicher Typen Exmatrikulierter und der Erklärung des Einflusses von Eingangs-, Kontext- und Prozessvariablen auf unterschiedliche Exmatrikulationsgründe.

Die Items aller Skalen wurden als Statements formuliert. Die Exmatrikulierten sollten den Grad ihrer Zustimmung stets auf einer 4-stufigen Skala von 1 = „trifft nicht zu“ bzw. „sehr unzufrieden“ bis 4 = „trifft zu“ bzw. „sehr zufrieden“ angeben.

Das Kernstück des Fragebogens bildet eine Skala zur Erfassung der Exmatrikulationsgründe, die eine Weiterentwicklung der von Heublein et al. (2003) zur Erfassung der Ursachen des Studienabbruchs verwendeten Skala darstellt. Diese Skala wurde von uns für die modularisierten Studiengänge sowie im Hinblick auf die Mitbefragung von Studienwechslern angepasst (vgl. Blüthmann et al., 2008), das heißt, es wurden Items, denen im Bachelorstudium mutmaßlich keine große abbruchfördernde Relevanz mehr zukommt (wie beispielsweise „Das Studium dauert mir zu lange“ oder „unübersichtliches Studienangebot“) und natürlich das Item „Zwischenprüfungen nicht bestanden“, durch andere Items ersetzt, wie zum Beispiel: „Das Studium war mir zu verschult“, „mir fehlten Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten im Studium“, „Überforderung durch die zeitliche Studienbelastung“ sowie Items zur Betreuung, zur Terminorganisation der Prüfungen und zum Angebot und Übergang in weiterführende Masterstudiengänge. Weiterhin wurde – um ein bekanntes Motiv der Wechsler abzubilden – nach dem Erhalt des angestrebten Studienplatzes gefragt.

7.3.2 Stichprobenbeschreibung

Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen einer vom Präsidium der Universität beauftragten Befragung der (ohne Abschluss) Exmatrikulierten aus Bachelorstudiengängen (vgl. Thiel et al., 2007). Im Juni 2007 wurde ein Fragebogen an alle im Laufe des Kalenderjahres 2006 vorzeitig aus Bachelorstudiengängen Exmatrikulierten verschickt.⁷¹ Der Rücklauf betrug 50,4 Prozent (n = 439) und kann im Hinblick auf die der Studierendenverwaltung vorliegenden Daten (Geschlecht, Fachbereich, Fachsemester und Studiengangart: Mono- bzw. Kombinations-Bachelor) als repräsentativ für die untersuchte Universität gelten.⁷² Die durchschnittliche Studiendauer der Befragten betrug 1,7 Fachsemester. Die Stichprobe setzt sich zusammen aus 65 Prozent Frauen und 35 Prozent Männern. Über die Hälfte der Befragten (54%) haben sich während oder nach dem ersten Semester bereits wieder exmatrikuliert.⁷³ 37 Prozent haben zwei oder drei Semester an der Universität studiert und neun

⁷¹ Nicht befragt wurden Fachwechsler innerhalb der Universität.

⁷² Für alle diese Merkmale wurden im Durchschnitt 50 Prozent Rücklauf erreicht (+/- 5 Prozent), lediglich Exmatrikulierte mit vier oder mehr Fachsemestern waren mit ca. 30 Prozent etwas unterrepräsentiert.

⁷³ Einige Befragte waren nur wenigen Wochen immatrikuliert (z.B. bis sie im Nachrückverfahren dann doch noch ihren Wunschstudienplatz erhielten).

Prozent vier oder mehr Semester. 46 Prozent der Befragten hatten zum Befragungszeitpunkt bereits wieder ein Studium an einer anderen Hochschule aufgenommen (Studienortwechsler).

Als Stichprobe für die Clusteranalyse dienten die $n = 375$ Befragten, von denen vollständige Angaben zu allen Items der Skala zur Erfassung der Exmatrikulation sgründe vorlagen. Sie können anhand der an der Universität studierten (Kern-)Fächer vier verschiedenen Fächergruppen zugeordnet werden (11 Studierende studierten ihr Hauptfach an einer anderen Hochschule und sind hier als Teil der Gruppe der Gesellschaftswissenschaften dargestellt) (vgl. Tabelle 16).

Tabelle 16: Zusammensetzung der Exmatrikulationsstichprobe (n=375)

Fächergruppe			Geschlecht		
			männlich	weiblich	Gesamt
Geistes- und Sprachwissenschaften (16,1%)	Studienjahre vor der Exmatrikulation:	weniger als ein	15,3%	23,7%	39,0%
		1 Jahr	20,3%	30,5%	50,8%
		2 oder mehr Jahre	1,7%	8,5%	10,2%
		Gesamt	37,3%	62,7%	100,0%
Geschichts- und Kulturwissenschaften (20,2%)	Studienjahre vor der Exmatrikulation:	weniger als ein	9,6%	37,0%	46,6%
		1 Jahr	15,1%	31,5%	46,6%
		2 oder mehr Jahre	2,7%	4,1%	6,8%
		Gesamt	27,4%	72,6%	100,0%
Naturwissenschaften (44,3%)	Studienjahre vor der Exmatrikulation:	weniger als ein	25,9%	25,3%	51,2%
		1 Jahr	16,7%	19,8%	36,4%
		2 oder mehr Jahre	3,7%	8,6%	12,3%
		Gesamt	46,3%	53,7%	100,0%
Gesellschaftswissenschaften sowie 11 Nebenfachstudierende anderer Hochschulen (19,4 %)	Studienjahre vor der Exmatrikulation:	weniger als ein	19,7%	45,1%	64,8%
		1 Jahr	15,5%	15,5%	31,0%
		2 oder mehr Jahre	0,0%	4,2%	4,2%
		Gesamt	35,2%	64,8%	100,0%

7.3.3 Methode

Die Exmatrikulierten-Typologie wurde aus den ursprünglich 34 Items zu Exmatrikulationsgründen im Bachelorstudium (die zuvor z-standardisiert und auf ausreichend niedrige Multikollinearität überprüft wurden) mit Hilfe einer hierarchischen Clusteranalyse nach dem Ward-Verfahren erstellt, als Distanzmaß diente dabei die quadrierte euklidische Distanz zwischen den einzelnen Fällen. Aufgrund des Elbow-Kriteriums wurde die Entscheidung für eine 4-Klassen-Lösung getroffen. Um den Beitrag der einzelnen Items zur Klassenbildung einschätzen zu können, wurde anschließend eine schrittweise kanonische Diskriminanzanalyse mit allen verwendeten Merkmalsvariablen durchgeführt. Als Einschlusskriterium diente dabei die signifikante Verbesserung des Koeffizienten Raos-V (bei $V = 0$) mit einer Einschlussbedingung für die F-Wahrscheinlichkeit von $p < 0,05$ und der Ausschlussbedingung $p > 0,1$. Aufgrund von Hinweisen auf ungleiche Kovarianzmatrizen der ermittelten Exmatrikuliertengruppen (Box-M-Test $p < 0,05$) wurden zur anschließenden Berechnung der Posteriori-Klassifikationswahrscheinlichkeiten aus dem finalen Modell vorsichtshalber gruppenspezifische Kovarianzmatrizen verwendet.

7-4 Ergebnisse

Im Ergebnis zeigte sich nach 25 Analyseschritten, dass 11 der ursprünglichen Items keinen signifikanten Beitrag zur Diskriminanz der Ward-Klassenlösung leisten konnten.⁷⁴ Die restlichen 23 Items waren jedoch mit Hilfe der drei ermittelten kanonischen Diskriminanzfunktionen in der Lage, 88,3 Prozent der Klassenzugehörigkeiten korrekt vorherzusagen, wobei mit Hilfe der geschätzten Koeffizienten eine insgesamt relativ homogene Klassifizierung erreicht werden konnte (vgl. Tabelle 2). Die globalen Gütemaße der geschätzten Diskriminanzfunktionen wiesen ebenfalls auf eine gut gelungene Gruppentrennung durch die Clusteranalyse hin: Die kanonischen Korrelationskoeffizienten betragen $c_1 = 0,82$ ($\gamma_1 = 2,04$); $c_2 = 0,75$ ($\gamma_2 = 1,32$) und $c_3 = 0,62$ ($\gamma_3 = 0,61$) bei einem multivariaten Wilks $\Lambda = 0,088$ ($X^2 = 874,621$; $df = 69$; $p < 0,001^{***}$).

Insgesamt 88,3 Prozent der Fälle wurden korrekt klassifiziert (Klassifizierungswahrscheinlichkeiten unter Berücksichtigung separater Gruppenstreuungen).

Tabelle 17: Klassifizierungsergebnisse der kanonischen Diskriminanzanalyse (n = 375) DDD

Exmatrikulierten- cluster	Vorhergesagte Gruppenzugehörigkeit				Gesamt	a-priori Wahrscheinlichkeit
	Verwählt	Überfordert	Enttäuscht	Strategisch- wechselnd		
% Verwählt (n=133)	88,7	6,0	5,3	0,0	100,0	35,5
Überfordert (n=95)	9,5	88,4	1,1	1,1	100,0	25,3
Enttäuscht (n=69)	10,1	2,9	81,2	5,8	100,0	18,4
Strategisch- wechselnd (n=78)	2,6	2,6	1,3	93,6	100,0	20,8

Da das Ziel der durchgeführten schrittweisen Diskriminanzanalyse in der Identifikation der Items mit signifikanter Trennfähigkeit und nicht in der Ermittlung von konkreten Klassifizierungsfunktionen für künftige Fälle bestand, wurden anschließend zu deskriptiven Zwecken grafische Mittelwertprofile der Clusterlösung aus den 23 ermittelten und dafür z-standardisierten Items erstellt (vgl. Abbildung 1), die nachfolgend beschrieben werden.

⁷⁴ Es handelte sich dabei um die Items zu den Abbruchmotiven: „Unklarheit betreffs angebotener Masterstudiengänge“, „Prüfungs- & Terminorganisation mangelhaft“, „Einstieg ins Studium nicht geschafft“, „Überforderung durch Leistungsdruck“, „Überforderung durch Zeitdruck“, „mangelnde Arbeitsplatzchancen“, „interessantes neues Jobangebot erhalten“, „wissenschaftliches Arbeiten liegt mir nicht“, „Anstreben finanzieller Unabhängigkeit“, „familiäre Situation“ und „gesundheitliche Gründe“.

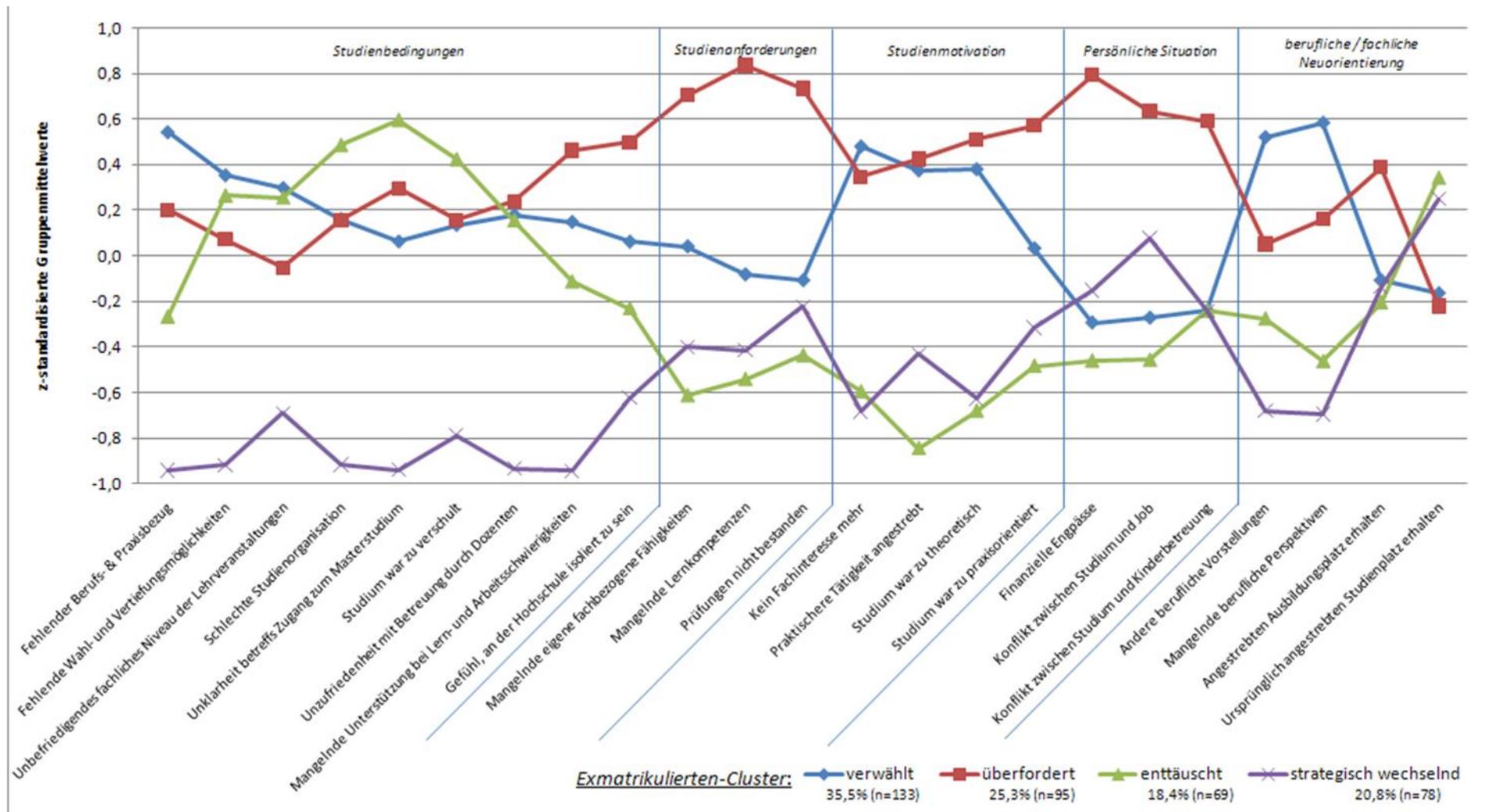


Abbildung 6: Exmatrikuliertenprofile (Ward-Clusteranalyse mit n=375)

7.4.1 Beschreibung der Exmatrikulantentypologie

Cluster 1: „verwählt“ (36%)

In diesem Cluster dominieren Abbruchgründe, die sich auf eine gesunkene Studienmotivation und auf eine berufliche/fachliche Neuorientierung beziehen. Diejenigen, die sich „verwählt“ haben, haben häufig ihr Fachinteresse verloren und sehen oft in ihrem Studienfach keine beruflichen Perspektiven mehr. Dies geht einher mit Kritik an fehlendem Berufs- und Praxisbezug einerseits sowie fehlenden Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten im Studium andererseits. In diesem Cluster sind finanzielle Schwierigkeiten und Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Kinderbetreuung oder Erwerbstätigkeit mit dem Studium vergleichsweise selten. Der Anteil der Hochschulwechsler beträgt 45 Prozent, 12 Prozent hatten eine Berufsausbildung aufgenommen und 22 Prozent waren erwerbstätig.

Cluster 2: „überfordert“ (25%)

Die „Überforderten“ geben als Ursache ihrer Exmatrikulation überdurchschnittlich häufig an, dass sie sich den Studienanforderungen nicht gewachsen fühlten und dass ihnen allgemeine Lernkompetenzen sowie fachbezogene Fähigkeiten fehlten. Weiterhin haben sie überdurchschnittlich häufig Prüfungen nicht bestanden. Zu diesen Schwierigkeiten mit den Studienanforderungen kamen bei vielen persönliche Belastungen, wie finanzielle Schwierigkeiten und Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Studium und persönlichen Verpflichtungen, wie Kinderbetreuung und Erwerbstätigkeit, hinzu. Exmatrikulierte, die diesem Cluster zugeordnet wurden, fühlten sich bei Lern- und Arbeitsschwierigkeiten im Studium zu wenig unterstützt und hatten häufig das Gefühl, an der Hochschule isoliert zu sein. Viele der von dieser Problemkonstellation Betroffenen nahmen schließlich den Erhalt des gewünschten Ausbildungsplatzes zum Anlass, die Universität zu verlassen. Der Anteil der Hochschulwechsler beträgt 35 Prozent, ein Viertel hatte eine Erwerbstätigkeit aufgenommen und ein knappes Fünftel eine Berufsausbildung.

Cluster 3: „enttäuscht“ (18%)

Die „Enttäuschten“ machen vorrangig die mangelhafte Studienorganisation und hier insbesondere die Unklarheit hinsichtlich der Zugangsregelungen zu einem Masterstudium für ihre Exmatrikulation verantwortlich. Außerdem kritisieren sie die aus ihrer Sicht zu starke Verschulung des Studiums. Diese Kritikpunkte haben viele (78 Prozent dieser Gruppe) dazu bewogen, an eine andere Hochschule zu wechseln. Häufiger als in den Clustern 1 und 2 haben sie sich exmatrikuliert, weil sie den ursprünglich angestrebten Studienplatz erhalten haben.

Cluster 4: „strategisch-wechselnd“ (21%)

Die Angehörigen dieses Clusters stimmen tendenziell nur sehr wenigen Items zu möglichen Exmatrikulationsgründen zu. Sie geben überdurchschnittlich häufig Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Studium und einer parallelen Erwerbstätigkeit an und haben sich häufiger als in den Clustern 1 und 2 exmatrikuliert, weil sie den angestrebten Studienplatz erhalten haben. Für die naheliegende Schlussfolgerung, dass es sich hier zu einem vergleichsweise großen Teil um „Parkstudierende“ bzw. „strategische Wechsler“ handelt, die mit dem Studium die Zeit bis zum Erhalt des Wunschstudienplatzes überbrücken spricht die Tatsache, dass Exmatrikulationen in dieser Gruppe

signifikant früher stattfanden als in allen anderen Gruppen (Spearman's $\rho = 0,15$; $p < 0,01^{**}$). Der Anteil der Hochschulwechsler beträgt 45 Prozent, 26 Prozent haben eine Erwerbstätigkeit aufgenommen.

7.4.2 Verteilung der Typen hinsichtlich der Merkmale Geschlecht und Fächergruppen

Die Geschlechterverteilung entspricht in den Clustern „*verwählt*“ und „*strategisch Wechselnd*“ (Männer: 36%; Frauen: 64%) fast genau ihrem jeweiligen Anteil in der Gesamtstichprobe (Männer: 35%; Frauen: 65%). In den beiden anderen Gruppen sind Männer mit 42 bzw. 43 Prozent im Vergleich zur Gesamtstichprobe etwas überrepräsentiert.

Betrachtet man die Verteilung der Exmatrikulierten-Typen auf die vier in dieser Untersuchung zu Vergleichszwecken gebildeten Fächergruppen (Geistes- und Sprachwissenschaften, Kultur- und Geschichtswissenschaften, Naturwissenschaften sowie Politik-, Sozial- und Erziehungswissenschaften), so wird deutlich, dass in den Naturwissenschaften der Anteil derjenigen, die sich „*verwählt*“ haben, nur knapp 30 Prozent beträgt, hier machen die „*Überforderten*“ mit 32 Prozent den größten Anteil aus und nur 15 Prozent der Abbrecher sind den „*Enttäuschten*“ zuzuordnen. Dies stimmt mit dem Befund von Heublein et al.(2009) überein, dass die Studienanforderungen in den naturwissenschaftlichen Studiengängen eine größere Abbruchrelevanz haben als in den anderen Fächergruppen.

7.5 Diskussion

Die entwickelte Typologie ist mit ihren vier deutlich abgrenzbaren Profilen (die Klassifizierungsergebnisse der Diskriminanzanalyse bestätigen dies) inhaltlich sehr gut interpretierbar. Im Unterschied zu Typisierungen auf der Basis des ausschlaggebenden Abbruchgrundes wird hier das für die Erklärung von Abbrüchen typische Ineinandergreifen verschiedener Motive und Bedingungen deutlich. Die Exmatrikulation erweist sich für *alle identifizierten Gruppen* als Ergebnis einer komplexen Interaktion von Eingangsvoraussetzungen und Fähigkeiten der Studierenden, ihres sozialen Kontexts während des Studiums und den durch die Bildungsinstitution gestalteten Studienbedingungen und -anforderungen.

Das anteilmäßig größte Cluster bilden diejenigen, die sich „*verwählt*“ haben, also einen Studiengang gewählt hatten, der inhaltlich nicht ihren Neigungen entspricht. Am zweitgrößten ist das Cluster „*überfordert*“. Diese beiden Cluster umfassen zusammen 60 Prozent der Exmatrikulierten. Die in diesen beiden Clustern vorherrschenden Abbruchmotive „*Motivationsverlust*“ und „*Leistungsschwierigkeiten*“ wurden auch von Heublein et al.(2009) als wesentliche Abbruchmotive von Bachelorstudierenden ermittelt. Die von Heublein et al.(2009) festgestellte größere Bedeutung der Studienbedingungen für Exmatrikulationen aus Bachelorstudiengängen im Vergleich zu den alten Studiengängen spiegelt sich in den Ergebnissen ebenfalls wider: In drei der vier Cluster (eine Ausnahme bildet das Cluster der „*strategisch Wechselnden*“) spielte Kritik an den Studienbedingungen mit eine Rolle für die Exmatrikulationsentscheidung. Aufgrund der differenzierten Erfassung der Abbruchrelevanz verschiedener Aspekte der Studienbedingungen in der vorliegenden Studie wird allerdings auch deutlich, dass in diesen drei Gruppen jeweils unterschiedliche Aspekte der

Studienbedingungen zur Exmatrikulation führen: Während die „*Enttäuschten*“ vorrangig die Studienorganisation und die zu starke Verschulung sowie die Unklarheit im Zusammenhang mit der Regelung des Übergangs in ein Masterstudium kritisieren⁷⁵, fehlt den „*Überforderten*“ vor allem die notwendige Betreuung und Unterstützung bei Lern- und Arbeitsschwierigkeiten.

Diejenigen, die sich „*verwählt*“ haben, vermissen vor allem Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten sowie den Berufs- und Praxisbezug im Studium.

Unsere Ergebnisse sind weiterhin theoretisch sehr gut an die von Schröder-Gronostay (2001) entwickelte Clusterlösung anschlussfähig.⁷⁶ Das von Schröder-Gronostay identifizierte Cluster „Beruf/Fach“ ähnelt, was die Motivlage betrifft, deutlich dem in unserer Untersuchung ermittelten Cluster „*verwählt*“. Im Unterschied zu dem von ihr entwickelten Cluster „Verpflichtungen“ bilden in unserer Untersuchung allerdings diejenigen, die ihr Studium aufgrund von Leistungsschwierigkeiten abbrechen, und diejenigen, die aufgrund von Schwierigkeiten der Vereinbarkeit des Studiums mit familiären Verpflichtungen sowie Erwerbstätigkeit abbrechen, einen gemeinsamen Typ „*überfordert*“. Das Zusammenfallen dieser Problemlagen in der vorliegenden Untersuchung zeigt, dass persönliche Verpflichtungen aufgrund von Erwerbstätigkeit und Familie mit einem Bachelorstudium aufgrund der hohen zeitlichen Anforderungen bei gleichzeitig sehr geringen persönlichen Freiheitsgraden in der Studienplangestaltung schwierig zu vereinbaren sind. Aufgrund der studienbegleitenden Prüfungen werden Leistungsschwierigkeiten bereits zu einem frühen Zeitpunkt im Studium deutlich. Für diese Gruppe sind besondere Unterstützungsmaßnahmen wichtig.

Die vorliegende Typisierung von Exmatrikulierten weist – im Vergleich zu der reinen Abbrecher-Typologie von Schröder-Gronostay (2001) – eine weitere Gruppe auf, die zwar überdurchschnittlich häufig die Studienbedingungen kritisiert, für welche die Studienanforderungen jedoch eher selten ein Problem darstellen: die Gruppe der „*Enttäuschten*“. In diesem Cluster sind zu einem besonders hohen Anteil Hochschulwechsler zu finden. Neu in unserer Typologie ist weiterhin die Gruppe der „*strategisch Wechselnden*“. Diese Gruppe macht weder die Studienanforderungen noch die Studienbedingungen oder ihre mangelnde Studienmotivation für ihre Exmatrikulation verantwortlich. Der einzige Exmatrikulationsgrund, der in dieser Gruppe überdurchschnittlich häufig Zustimmung findet, ist der Erhalt des ursprünglich angestrebten Studienplatzes. In dieser Gruppe ist also offensichtlich ein großer Anteil von „*unechten*“ Abbrechern (vgl. Kolland, 2002), deren Abbruch bzw. Wechsel keine ernsthafte Studienabsicht bzw. Studientätigkeit vorausging, vertreten. Darauf verweisen auch die in dieser Gruppe dominant genannten Studienwahlmotive. Auch in der Gruppe der „*Enttäuschten*“ hat sich ein vergleichsweise hoher Anteil exmatrikuliert, nachdem sie die ursprünglich angestrebten Studienplatz erhalten haben, im Unterschied zu den „*strategisch wechselnden*“ hätten die Enttäuschten jedoch den Abbruch/Wechsel möglicherweise unter günstigeren Studienbedingungen nicht vollzogen. Mit Ausnahme der Exmatrikulierten des Clusters, das aus diesem Grund „*strategisch*“ genannt wurde, war der Erhalt eines ursprünglich angestrebten Studienplatzes also nicht das

⁷⁵ Die Unklarheit der Übergangsregelungen in weiterführende Masterstudiengänge war ein Übergangsproblem zum Zeitpunkt der Befragung. Inzwischen ist dies geregelt.

⁷⁶ Auf einen Vergleich mit den von Griesbach et al. (1998) und Lewin (1999) entwickelten Typologien wird an dieser Stelle aufgrund des unterschiedlichen methodischen Zugangs verzichtet.

Exmatrikulationsmotiv für die Mehrheit derjenigen, die sich für einen Wechsel an eine andere Universität entschieden. Viele haben sich offensichtlich eher im Studienverlauf umorientiert und ein neues Studium an einer anderen Hochschule aufgenommen, nachdem sie sich aus Gründen wie Interessensverlust, fehlenden Berufsperspektiven, Überforderung oder Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen entschieden hatten, ihr Studium zu beenden.

Die Ergebnisse zeigen zusammengefasst mit Bezug auf die Forschungsfrage auf, dass sich die bislang entwickelten Exmatrikulierten-Typologien nicht ohne weiteres auf die neuen Studienstrukturen übertragen lassen. Es ergeben sich neben bekannten auch neue Konstellationen von Bedingungen und Motiven, die individuell einen Studienabbruch oder -wechsel wahrscheinlich machen. Eine klare Trennung, in „Abbrecher“ und „Wechsler“, wie sie häufig in der Literatur zum Studienabbruch zu finden ist, lässt sich damit anhand unserer induktiv aus den Daten der Stichprobe entwickelten Typologie bei Bachelorstudierenden nicht bestätigen.

7.5.1 Entwicklung von Interventionsmöglichkeiten

Die differenzierte Beschreibung der ermittelten vier Typen Exmatrikulierter legt die Interpretation nahe, dass für eine allgemeine Reduktion der Abbrecherquote ganz unterschiedliche Interventionsstrategien Erfolg versprechend sind.

Während diejenigen, die sich „*verwählt*“ haben, offensichtlich nicht ausreichend über die beruflichen Perspektiven und die Studieninhalte orientiert waren, waren die „*Überforderten*“ weder in der Lage, die Studienanforderungen noch ihre eigenen (persönlichen und materiellen) Studienvoraussetzungen realistisch einzuschätzen. Sowohl diejenigen, die sich „*verwählt*“ haben als auch die „*Überforderten*“ gaben selbst einen vergleichsweise schlechten Informationsstand vor Aufnahme ihres Studiums an. Beide Gruppen zusammen machen über 60 Prozent der Exmatrikulierten aus; die „*Überforderten*“ sind außerdem die Langzeitstudierenden unter den Abbrechern. Für beide Gruppen erscheinen verbesserte Informationsangebote notwendig. Für die erste Gruppe sind insbesondere Informationsangebote zu Berufsperspektiven und zur späteren beruflichen Tätigkeit erforderlich, die zweite Gruppe benötigt offensichtlich verstärkt konkrete Informationen über Studienanforderungen (vgl. Schröder-Gronostay, 2001, S. 240ff.), sowohl hinsichtlich der Studienorganisation und des Workloads als auch bezüglich erforderlicher Lernkompetenzen und Arbeitstechniken. Dies deckt sich mit den von Griessbach et al.(1998, S. 35ff.) vorgeschlagenen Präventionsstrategien hinsichtlich des frühen Studienabbruchs, die über die Informationsangebote hinaus auch die Schaffung von Möglichkeiten, bereits zur Schulzeit eigene Fähigkeiten und Bestrebungen zu erkunden (z.B. über berufsorientierte Praktika oder Schnupperwochen an Hochschulen), vorschlagen.

Was die Gruppe der „*Überforderten*“ betrifft, kommen neben einer Verstärkung der Informationsangebote zwei Ansatzpunkte in Betracht: Erstens eine verbesserte Eingangsselektion, die entweder durch kognitive und motivationale Eingangsvoraussetzungen zuverlässig erfassende Auswahlverfahren oder alternativ durch ein elektronisch gestütztes Verfahren des Selbstassessments sichergestellt werden kann; zweitens die Verbesserung der Betreuungs- und Unterstützungsangebote während des Studiums, wie Mentorensysteme und Tutorien (vgl. Schröder-Gronostay, 2001, S.

240ff.), die, so lassen die Ergebnisse der Clusteranalyse vermuten, bei der Vermittlung elementarer Techniken wissenschaftlichen Arbeitens ansetzen müssten.

Was diejenigen betrifft, die weniger aufgrund von Leistungsproblemen und stärker aufgrund von Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Studium und anderen Verpflichtungen abbrechen, sind Betreuungsangebote und die Flexibilisierung der Studienangebote, aber auch eine verbesserte Studienfinanzierung zielführend (vgl. Griessbach et al., 1998, S. 35ff.).

Die sowohl von Griesbach et al. (1998) als auch von Schröder-Gronostay (2001) zur Prävention von Abbrüchen aus Leistungsgründen vorgeschlagenen früheren Leistungskontrollen sind in den Bachelorstudiengängen mit studienbegleitenden Prüfungen von Anfang an bereits umgesetzt worden. Was dagegen nach wie vor oft fehlt, ist ein lernförderliches Leistungsfeedback, das individuelle Stärken und Schwächen sowie Verbesserungsmöglichkeiten thematisiert.

Zwar macht die Gruppe der „*Enttäuschten*“ nur 18 Prozent der Exmatrikulierten aus, sie ist allerdings insofern interessant, als es sich hier um vergleichsweise gut informierte und motivierte Studierende mit – an der Abiturnote gemessen –, bezogen auf die Stichprobe, überdurchschnittlichen kognitiven Eingangsvoraussetzungen handelt. Von dieser Gruppe werden vor allem Exmatrikulationsgründe geltend gemacht, die sich auf die Studienorganisation und das Studienangebot beziehen. Aus diesem Grunde greifen hier weder Informationsangebote noch Assessmentverfahren, sondern in erster Linie Maßnahmen zur Verbesserung der Studiensituation. Diese Gruppe beklagt neben der schlechten Studienorganisation und den unsicheren Übergangsmöglichkeiten in die Masterstudiengänge allerdings weniger die unzureichende Praxisrelevanz des Studiums, sondern vielmehr fehlende Wahlmöglichkeiten und ein unbefriedigendes fachliches Niveau der Lehrveranstaltungen. Vermutlich würden einige Vertreter dieses Clusters durch die Schaffung von Wahlangeboten, die die Vertiefung von Inhalten entsprechend der jeweiligen Interessen ermöglichen, von einer Exmatrikulation abgehalten.

Bei der Gruppe der „*strategisch Wechselnden*“ handelt es sich wahrscheinlich zu einem guten Teil um die so genannten Park- oder Wartestudenten, also Studierende, die sich aus studienfremden Motiven in ein Fach eingeschrieben haben. Sie sind mit dem Studium rückblickend eher zufrieden, sind gut informiert, haben gute Abiturnoten, stufen sich aber gleichzeitig als ungeeignet für das studierte Fach ein. Zwar verbleiben die „*strategisch Wechselnden*“ nur kurz an der Universität, sie machen aber immerhin 21 Prozent der Exmatrikulierten aus. Was geeignete Interventionsstrategien betrifft, sind hier weder Assessment und Informationen noch Verbesserung der Studienangebote und Betreuungsmaßnahmen zielführend, allenfalls die Verteuerung des Studiums, etwa durch Studiengebühren, könnte die strategisch Wechselnden davon abhalten, ein Parkstudium überhaupt aufzunehmen. Ob ein so genanntes Parkstudium grundsätzlich als Verschwendung gesellschaftlicher Ressourcen zu interpretieren ist, muss allerdings offen bleiben. Erstens ist nicht bekannt, wie die Wartezeit auf den gewünschten Studienplatz alternativ überbrückt werden würde und zweitens lässt die Tatsache, dass die Befragten, die diesem Cluster zuzurechnen sind, ihr Studienangebot vergleichsweise positiv beurteilen, vermuten, dass zumindest ein subjektiver Lernertrag realisiert wurde.

Grundsätzlich sprechen die Befunde einerseits für eine deutliche Verbesserung der Informationsangebote zur Unterstützung der Studienwahl im Hinblick auf Inhalte, Anforderungen und Perspektiven, die einen belastbaren Abgleich der Anforderungen mit den eigenen Fähigkeiten und Interessen erlauben. Andererseits scheint eine Neukonzeption der Studieneingangsphase in den Bachelorstudiengängen erforderlich. Weil in den Bachelorstudiengängen bereits sehr frühzeitig wichtige abschlussrelevante Prüfungen bewältigt werden müssen, schrumpft die „Erprobungs- und Bewährungsphase“ auf ein Minimum (Heublein et al., 2009, S. 50). Unter den Bedingungen verdichteter Leistungsanforderungen von Beginn an ist es für manche Studierende schwierig, dysfunktionales Lern- und Arbeitsverhalten zu erkennen, ihre Lernstrategien anzupassen und lerndienliche Strategien im Umgang mit Misserfolgen zu entwickeln.

Zu den vorliegenden Ergebnissen ist kritisch anzumerken, dass Eingangsvoraussetzungen, wie die Studienwahlmotive oder die Informiertheit vor Studienbeginn, aber auch die Beurteilung der Studiensituation und des Studienangebots, retrospektiv erfasst wurden. Eine verzerrte – selbstwertdienliche – Erinnerung der Exmatrikulierten ist nicht auszuschließen.

Eine grundlegende Einschränkung ist dem Querschnittsdesign geschuldet, das lediglich eine Momentaufnahme erlaubt. Die systematische Rekonstruktion von Abbruchkarrieren, die die verschiedenen Aspekte in eine dynamische Beziehung setzt, würde ein Längsschnittsdesign voraussetzen.

Mit Blick auf die Stichprobe ist schließlich einschränkend anzumerken, dass hier nur eine einzelne, wenn auch große, Hochschule mit breitem Fächerprofil in den Blick genommen werden konnte. Allerdings zeigt der Abgleich der Befunde mit den Daten aus der Bacheloruntersuchung von Heublein et al. (2009), dass eine vorsichtige Generalisierung über die Exmatrikulierten der Freien Universität Berlin (Thiel et al., 2007) hinaus durchaus möglich scheint. Die Erstellung einer repräsentativen Exmatrikulierten-Typologie der neuen Studiengänge an einem großen, universitätsübergreifenden Datensatz steht aber noch aus.

Literatur

- Berning, E., & Schindler, G. (1997). Studienverläufe und Studienabbruch an der Universität Regensburg. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 4, 417-426.
- Blüthmann, I., Lepa, S., & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, S. 406-429.
- Brandstätter, H., Grillich, L., & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(3), 121-131.
- Bundesministerium der Justiz (Hrsg.). *Hochschulrahmengesetz*. http://bundesrecht.juris.de/hrg/___32.html [26.05.2010].
- Cordier, H. (1994). *Studienabbruch bis zur Mitte des ersten Hochschulseesters* (S. 11-17). HIS Kurzinformation A6/94. Hannover: HIS.
- Giessen, H., Böhmeke, W., Effler, M., Hummer, A., Jansen, R., Kötter, B., Krämer, H.-J., Rabenstein, E., & Werner, R. R. (1981). *Vom Schüler zum Studenten. Bildungslebensläufe im Längsschnitt*. Monografien zur Pädagogischen Psychologie, 7. München: Reinhardt Verlag.
- Gold, A. (1988). *Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg: Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Griesbach, H., Lewin, K., Heublein, U., & Sommer, D. (1998). *Studienabbruch – Typologie und Möglichkeiten der Abbruchquotenbestimmung*. Kurzinformation A5/98. Hannover: HIS.
- Heublein, U., Spangenberg, H., & Sommer, D. (2003). *Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002*. Hannover: HIS.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., & Besuch, G. (2009). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. Projektbericht. Hannover: HIS.
- Heublein, U., Schmelzer, R., Sommer, D., & Wank, J. (2008). *Die Entwicklung der Schwund- und Abbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006*. Projektbericht. Hannover: HIS.
- Kolland, F. (2002). *Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise. Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten*. Wien: Braumüller Verlag.
- Lewin, K. (1999). Studienabbruch in Deutschland. In M. Schröder-Gronostay & H. D. Daniel (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis* (S. 17-49). Neuwied: Luchterhand Verlag.

- Pohlentz, P., & Tinsner, K. (2004). *Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs – Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten*. Servicestelle für Lehrevaluation an der Universität Potsdam. Potsdam: Universitätsverlag.
- Schindler, G. (1999). Fallstudien zum Studienabbruch: „Frühe“ und „späte“ Studienabbrecher. In M. Schröder-Gronostay & H. D. Daniel (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis* (S. 161-179). Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Schröder-Gronostay, M. (2001). *Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs. Ergebnisse einer retrospektiven schriftlichen Befragung von vier Exmatrikuliertenkohorten an der Universität Gesamthochschule Kassel* (unveröffentlichte Dissertation). Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Universität Gesamthochschule Kassel.
- Spiess, C. (1997). *Studienfachwechsel. Ausmaß, Bedingungen und Folgen*. Chur: Rüegger Verlag.
- Ströhlein, G. (1983). *Bedingungen des Studienabbruchs*. Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Bd. 141. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Thiel, F., Blüthmann, I., Lepa, S., & Ficzeko, M. (2007). *Ergebnisse der Befragung der Exmatrikulierten an der Freien Universität Berlin*. Online: http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/downloads/Exmatrikuliertenbefragung_2007.pdf?1310986825
- Voelkle, M. C., & Sander, N. (2008). University Dropout. A Structural Equation Approach to Discrete-Time Survival Analysis. *Journal of Individual Differences*, 29(3), 134-147.
- Weck, M. (1991). *Der Studienfachwechsel. Eine Längsschnittanalyse der Interaktionsstruktur von Bedingungen des Studienverlaufs*. Europäische Hochschulschriften, Reihe VI, Psychologie, Bd. 341. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.

Gesamtdiskussion

In der vorliegenden Arbeit wurde in drei Teilstudien, die Entwicklung von Evaluationsinstrumenten für die neu eingerichteten Bachelorstudiengänge dargestellt. In drei weiteren Teilstudien wurden – basierend auf den mit Hilfe dieser Instrumente an der Freien Universität Berlin erhobenen Daten – Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit und die Studienabbruchneigung ermittelt und eine Typologie Exmatrikulierter entwickelt. Die Ergebnisse der Teilstudien werden im Folgenden zunächst entlang der drei übergeordneten Themenbereiche dieser Arbeit: *Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruchneigung* sowie *Studienabbruch und -wechsel* zusammengefasst. Anschließend werden sie vor dem Hintergrund des dargestellten theoretischen Modells zur Erklärung des Studienerfolgs, der Anforderungen an die Bachelorstudiengänge und der Ergebnisse anderer Studien kritisch diskutiert. Aus den Ergebnissen werden Ansatzpunkte zur Verbesserung der Studienzufriedenheit und zur Reduzierung von Studienabbruchquoten abgeleitet. Abschließend werden die Limitationen der Studien aufgezeigt und weiterführende Fragestellungen entwickelt.

8.1 Zusammenfassung der zentralen Befunde aus den sechs Teilstudien

8.1.1 Studierbarkeit

Mit dem Ziel, empirische Daten zur Übereinstimmung des mit der Creditierung von Modulen implizierten und des tatsächlichen, durchschnittlichen studentischen Arbeitsaufwands zu gewinnen, wurde ein Fragebogeninventar zur Erfassung der studienbezogenen Lernzeit in den Bachelorstudiengängen entwickelt (FELZ). Dieses wurde im Sommersemester 2005, im Rahmen eines Pretests, in einem sozialwissenschaftlichen und in einem naturwissenschaftlichen Bachelorstudiengang an der Freien Universität Berlin eingesetzt.

Teilstudie 1 zeigte, dass es mit dem entwickelten Verfahren der täglichen, semesterbegleitenden Workload-Erfassung möglich ist, reliable Daten zum studienbezogenen Zeitaufwand der Studierenden zu gewinnen, die sich auf verschiedenen Ebenen auswerten lassen. Es können Workload-Mittelwerte, die Verteilung des Workloads über das Semester und die Varianz des Workloads zwischen Studierenden betrachtet werden und das jeweils auf der Ebene der Module oder des gesamten Studiengangs. Aus allen drei Verteilungsparametern können wichtige Schlüsse hinsichtlich der Studierbarkeit der Studiengänge gezogen werden. Workload-Mittelwerte (gemeint ist hier der Durchschnitt der individuellen Lernzeit-Summenwerte aller befragten Studierenden über ein Semester) wurden auf der Ebene einzelner Module mit dem Kriterium der veranschlagten Leistungspunkte verglichen. Hier wurde in einigen Fällen empirisch ein höherer Workload als der mit der Creditierung implizierte festgestellt, in den meisten Fällen jedoch lag er darunter. Auf der Ebene der Studiengänge wurde – ein studienplankonformes Studierverhalten vorausgesetzt – der Zeitaufwand berechnet, der von den Studierenden in dem untersuchten Semester insgesamt pro Woche, summiert über alle belegten Module, in ihr Studium investiert wurde (Gesamt-Workload). Der über die Semesterwochen gemittelte Gesamt-Workload wurde mit dem Kriterium des ECTS-Standards (vgl. European Communities, 2009) verglichen (1 Leistungspunkt entspricht 30 Stunden studentischem Arbeitsaufwand, d.h. die pro Studienjahr veranschlagten 60 Leistungspunkte entsprechen einem Workload von 1800 Stunden. Dies entspricht 40 h/Woche in 46 Wochen im Jahr und 6 Wochen Urlaub). Verwendet man diesen Durchschnittswert für den kriterialen Vergleich mit dem vorgesehenen

Workload, so liegt in den beiden untersuchten Studiengängen, deren Ergebnisse in *Teilstudie 1* dokumentiert sind, der tatsächliche mittlere Workload mit 28 - 31 Stunden pro Semesterwoche unterhalb des vorgesehenen Arbeitsumfangs.

Fazit der Workload-Untersuchung war, dass die Arbeitsbelastung nicht im Durchschnitt zu hoch ist – zumindest, wenn der Maßstab der 40-Stunden-Woche als zumutbar betrachtet wird – sondern, dass die ungleichmäßige Verteilung des Arbeitsaufwandes über das Semester, das heißt, die Ballung von Anforderungen in wenigen Wochen der Vorlesungszeit, bei weitgehend als Lernzeit ungenutzter vorlesungsfreier Zeit, hinsichtlich der Studierbarkeit ein Problem darstellt. Auch aus lernpsychologischer Sicht ist diese Kumulation von Anforderungen kritisch zu betrachten. Weiterhin wurde in dieser Untersuchung eine enorme interindividuelle Varianz hinsichtlich des geleisteten Arbeitsaufwandes deutlich, die – trotz Passung auf der Ebene von Durchschnittswerten – aus *individueller* Perspektive eine Einschränkung der Studierbarkeit bedeuten kann.

Da bei Daten, die auf Selbstauskünften basieren eine Verzerrung oder Verfälschung (bewußt oder unbewußt z.B. durch Erinnerungsschwierigkeiten bei späterer Dokumentation) nicht ausgeschlossen werden kann, wurden die Angaben sorgfältig auf Plausibilität geprüft. Für eine hohe Zuverlässigkeit der Aufzeichnungen spricht die hohe Übereinstimmung von Studierenden untereinander (z.B. bei Ausfall oder früherem Ende eines Lehrveranstaltungstermins). Von der Validität der mit diesem Fragebogeninventar erhobenen Daten kann aufgrund der hohen Übereinstimmung der Ergebnisse (sowohl was das Ergebnis der Workload-Durchschnittswerte unterhalb der 40 Stunden pro Woche betrifft, als auch was die hohe interindividuelle Varianz betrifft) mit denen anderer Studien, die ebenfalls differenzierte Instrumente zur Workload-Erfassung verwendet haben (vgl. z.B. Schulmeister & Metzger, 2011), ausgegangen werden.

8.1.2 Welche individuellen Merkmale und welche Aspekte der Studienbedingungen haben auf die Studienzufriedenheit und die Abbruchtendenzen von Bachelorstudierenden einen Einfluss?

In *Teilstudie 2* wurde die faktorielle Validierung des entwickelten Fragebogens zur Studiengangsevaluation dargelegt. Die Ergebnisse zeigen, dass es insgesamt gelungen ist, Aspekte der Studienorganisation reliabel zu erfassen (Cronbachs Alpha = .76 bis .84), die für die Bachelorstudiengänge charakteristisch sind und somit Gegenstand der Evaluation sein sollten: die Studien- und Prüfungsorganisation im Kernfach (Kohärenz des Modulaufbaus, Entsprechung von Prüfungsanforderungen und Modulhalten, Transparenz der Prüfungsanforderungen, Organisation der Prüfungstermine...), die Unterstützung und Betreuung durch die Lehrenden im Kernfach (bei der Anfertigung von Studien- und Prüfungsleistungen, bei Lern- und Arbeitsschwierigkeiten, bei dem Aufbau von Grundkompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens und bei der Berufsfeldorientierung), das Studienangebot der Allgemeinen Berufsvorbereitung bzw. das lehramtsbezogene Praktikum sowie die studienbegleitenden Informationen. Hinsichtlich der Skala „inhaltliche Gesamtkomposition des Studiengangs“ (inhaltliche Breite, Vermittlung fachlicher Grundlagen und berufsrelevanter Qualifikationen, Einbezug aktueller Forschungsergebnisse und Verknüpfung von Theorie und Praxis) wurde (Cronbachs Alpha = .61) allerdings ein Nachbesserungsbedarf bei der Operationalisierung

deutlich. Gleiches gilt für die Skala, die zur Bewertung des Studienangebots der Lehramtsbezogenen Berufswissenschaft entwickelt wurde (3 Items, Cronbachs Alpha = .65).

Erklärung der Abbruchtendenzen

Die Ergebnisse der *Teilstudie 3* zeigen, dass sowohl individuelle Merkmale und Lebensbedingungen als auch Studienbedingungen einen signifikanten Einfluss haben auf die Tendenz, das Bachelorstudium abzubrechen. Mit einem höheren Fachinteresse der Studierenden (erfasst wurde hier die Sicherheit der Studienwahl) und einer besseren Beurteilung der Studienbedingungen geht erwartungsgemäß eine geringere, mit größeren Lernschwierigkeiten im Studium eine stärkere Abbruchneigung einher. Weiterhin zeigt die Abiturnote einen sehr geringen, aber signifikanten, direkten Einfluss auf die Abbruchneigung – erwartungskonform gehen bessere Noten der Hochschulzugangsberechtigung mit einer geringeren Abbruchneigung einher.

In dem gerechneten Strukturgleichungsmodell wurden die Studienbedingungen als Faktor 2. Ordnung modelliert, folgende Indikatoren wurden hierfür verwendet: die inhaltliche Gestaltung des Studienprofils (hiermit werden vor allem antizipierte Qualifikationen erfasst), die Stimmigkeit der Modulkonstruktion, die Unterstützung durch die Lehrenden bei der Anfertigung von Studien- und Prüfungsleistungen und bei Lernschwierigkeiten sowie die Lehrqualität (die hier durch zwei Items abgebildet wurde, die die Struktur und Gestaltung der Lehrveranstaltung betreffen). Mit Ausnahme der Unterstützung und Betreuung zeigten also vor allem strukturelle Gestaltungsleistungen auf verschiedenen Ebenen der Studiengänge einen signifikanten Einfluss auf die Tendenz von Studierenden, das Studium abzubrechen: auf der Ebene des Gesamtcurriculums, auf der Ebene der Module und auf der Ebene der Lehrveranstaltungen.

Weiterhin konnten mit dieser Analyse eine Reihe indirekter Einflussgrößen auf die Abbruchneigung identifiziert werden. So wirkten sich belastende Lebensumstände wie beispielsweise Krankheit, Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Studium und Familie bzw. Studium und Erwerbstätigkeit indirekt über eine negativere Beurteilung der Studienbedingungen bzw. des Studienklimas auf die Abbruchneigung aus. Die Wahrnehmung von Konkurrenz- und Leistungsdruck hatte zudem einen indirekten positiven Effekt auf die Abbruchneigung, mediiert über die Lernschwierigkeiten.

Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit

Aus den Mehrebenenanalysen in *Teilstudie 4* zur Erklärung der Studienzufriedenheit lassen sich die folgenden Ergebnisse ableiten: Zunächst ist festzustellen, dass die Studienzufriedenheit vor allem zwischen den Studierenden und nur zu einem sehr geringen, aber signifikanten, Anteil von drei Prozent zwischen den Studiengängen variiert, so dass eine Mehrebenenanalyse indiziert war. Es wurden insgesamt drei Modelle gerechnet, die sich jeweils durch das schrittweise Hinzufügen weiterer Variablenblöcke unterscheiden. Die stärksten Prädiktoren der *Studienzufriedenheit* sind Variablen, die mit dem Lernprozess eng verknüpft sind, sowohl auf individueller Ebene (Fachinteresse, Lernmotivation und das erworbene Fachwissen), als auch auf der Seite des Studienangebots (Lehrqualität, Studienklima und die Betreuung und Unterstützung durch die Lehrenden). Die Skala „Lernmotivation und Lernstrategien“ zeigte in dem dritten Modell nach Berücksichtigung der

individuellen Prädiktoren und der Studienbedingungen den stärksten Einfluss auf die Studienzufriedenheit. Die Lernmotivation wurde erfasst über Spaß bei der Aneignung der Lerninhalte sowie über die subjektive Relevanz der Lerninhalte für den späteren Beruf. Die Lernstrategien wurden als Fähigkeiten der effektive Zeitnutzung und der Selbstmotivation operationalisiert. Einen ähnlich großen Einfluss auf die Studienzufriedenheit wie die Lernmotivation hatte die Einschätzung der didaktischen Qualität der Lehre (pauschales Urteil über alle Lehrveranstaltungen, die Studierende in ihrem Studiengang besucht hatten). Diese wurde operationalisiert über die Strukturiertheit sowie die abwechslungsreiche Gestaltung der Lehrveranstaltung, die Instruktions- und Motivierungsfähigkeit der Lehrperson sowie ihr Engagement. Ebenfalls in einem engen Zusammenhang mit der Zufriedenheit der Studierenden, steht ihre Einschätzung des Ergebnisses ihrer Lernaktivitäten: Studierende sind zufriedener, je höher sie das erworbene Fachwissen und ihre Kenntnis der Arbeitsmethoden und Forschungsbefunde des Fachs einschätzen. Weiterhin ist die Wahrnehmung des Studienklimas für die Studienzufriedenheit wichtig: Kontakte zu KommilitonInnen, eine positive Atmosphäre in den Arbeitsgruppen und an der Universität insgesamt haben einen positiven Effekt auf die Studienzufriedenheit, die Wahrnehmung von Konkurrenz zwischen Studierenden hat einen negativen Einfluss. Mit häufiger/chronischer Krankheit bzw. psychischen Problemen geht eine geringere Zufriedenheit einher.

Die Relevanz der genannten Variablen wurde auch bereits in Untersuchungen zur Studienzufriedenheit in den alten Studiengängen festgestellt (vgl. Kap. 1.4). Zusätzlich kommt in den Bachelorstudiengängen folgenden weiteren Aspekten für die Studienzufriedenheit eine signifikante Bedeutung zu, die in bisherigen Studien kaum oder gar nicht untersucht wurden: Die Einschätzung der Qualität der Studieneingangsphase hinsichtlich der Betreuung, der Vermittlung fachlicher Grundlagen und wissenschaftlicher Arbeitsmethoden ist für die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden wichtig. Auf Studiengangsebene stellt in den modularisierten Studiengängen die Studiengangskonstruktion eine wichtige Prädiktorvariable der Studienzufriedenheit dar. Die Studiengangskonstruktion wurde operationalisiert über die auf Studiengangsebene aggregierten Einschätzungen von Aufbau und Struktur des Studiengangs, die inhaltliche Breite des Lehrangebots, die Stimmigkeit des Curriculums und der im Curriculum eröffneten Wahlmöglichkeiten. Weiterhin geht mit engeren Betreuungsrelationen (d.h. einer geringeren durchschnittlichen Lehrveranstaltungsgröße in einem Studiengang) eine größere Zufriedenheit der Studierenden in diesem Studiengang einher. Dieser Zusammenhang ist jedoch in Modell 3 nach Berücksichtigung der subjektiven Einschätzungen der Lehrqualität und der Unterstützung und Betreuung durch die Lehrenden nicht mehr signifikant.

Und es zeigte sich ein differentieller Effekt der Einschätzung des Workloads auf die Studienzufriedenheit in den untersuchten Studiengängen in Abhängigkeit von der Fachkultur: In den naturwissenschaftlichen Studiengängen, in denen der Workload höher als in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Studiengängen eingeschätzt wurde, hatte dieser einen signifikanten negativen Einfluss auf die Studienzufriedenheit, nicht jedoch in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Studiengängen.

Die Analysen konnten darüber hinaus zeigen, dass die Studienzufriedenheit in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Studiengangsart (Mono- oder Kombinationsbachelorstudiengang) oder der

Fachkultur steht. Die Informiertheit der Studierenden vor Studienbeginn (retrospektiv erfasst) sowie der Umfang studienbegleitender Erwerbstätigkeit zeigten zwar in Modell 2, das lediglich individuelle und strukturelle Variablen berücksichtigte, einen signifikanten Effekt auf die Studienzufriedenheit. Nach Kontrolle für die Einschätzungen der Studienbedingungen zeigten beide Prädiktoren allerdings keinen zusätzlichen signifikanten Effekt mehr auf die Studienzufriedenheit. Anders als vermutet, waren Frauen nach Kontrolle der Fächergruppenzugehörigkeit, Fachinteresse und Lebenssituation signifikant zufriedener mit ihrem Studium als Männer und Studierende höherer Fachsemester signifikant unzufriedener.

8.1.3 Aus welchen Gründen exmatrikulieren sich Bachelorstudierende und welche typischen Motivbündel lassen sich erkennen?

In *Teilstudie 5* wurde die faktorielle Validität der entwickelten Skalen zur Erfassung von Studienabbruch- und Wechselmotiven geprüft. Die explorative Faktorenanalyse ergab fünf Faktoren, die folgende Exmatrikulationsgründe abbilden: Studienbedingungen, Studienanforderungen, berufliche Neuorientierung, mangelnde Studienmotivation und beruflich-finanzielle Gründe. Alle Skalen wiesen eine gute Reliabilität auf (Cronbachs Alpha = .81 bis .86) mit Ausnahme der Skala zur Erfassung beruflich-finanzieller Gründe (Cronbachs Alpha = .64). Damit konnte die Faktorenstruktur der Studienabbruchstudie des HIS-Instituts für Hochschulforschung (vgl. Heublein et al., 2003) auch nach Weiterentwicklung der Items und mit-Befragung von HochschulwechslerInnen annähernd repliziert werden.

Die beiden Faktoren, die den größten Varianzanteil aufklärten, bündelten auf der einen Seite Exmatrikulationsgründe, die sich auf die Studienbedingungen und auf der anderen Seite Exmatrikulationsgründe, die sich auf die Studienanforderungen beziehen. Mit Hilfe einer Pfadanalyse wurde in *Teilstudie 5* untersucht, welche der mit dieser Befragung ebenfalls erhobenen Studienvoraussetzungen der Studierenden (Fachinteresse, Karriereinteresse, Abiturnote und Wartezeit auf den Studienplatz) und welche Einschätzungen der Studienbedingungen (Beurteilung der Studieninhalte, der Studien- und Prüfungsorganisation sowie der Unterstützung und Betreuung im Studium) einen Einfluss auf diese beiden Exmatrikulationsgründe haben. Das Pfadmodell konnte lediglich einen geringen Anteil der Varianz der „Exmatrikulation aufgrund der Studienbedingungen“ (24%) und der Varianz der „Exmatrikulation aufgrund der Studienanforderungen“ (17%) erklären. Durch das Einbringen der retrospektiven Einschätzungen der Studienbedingungen als Prädiktoren der Exmatrikulationsgründe wird inhaltlich eine gewisse Redundanz erzeugt (da aufgrund des Querschnittsdesigns der Untersuchung beide Einschätzungen retrospektiv erfolgten). Was das Modell aber zeigen konnte, ist, dass ein größeres Fachinteresse (intrinsische Motivation) sowie bessere Noten der Hochschulzugangsberechtigung die Wahrscheinlichkeit einer Exmatrikulation aufgrund der Studienanforderungen verringern aber die Wahrscheinlichkeit einer Exmatrikulation aufgrund der Studienbedingungen erhöhen. Mit zunehmender Wartezeit vor Studienaufnahme geht hingegen sowohl eine geringere Wahrscheinlichkeit der Exmatrikulation aufgrund der Anforderungen als auch aufgrund der Studienbedingungen einher. Weiterhin erhöht eine extrinsische Motivation für das Studienfach (Wahl aufgrund der beruflichen Karrieremöglichkeiten) die Wahrscheinlichkeit der Exmatrikulation aufgrund der Studienanforderungen.

Basierend auf den Ratings der Relevanz der Exmatrikulationsgründe für die eigene Entscheidung, das Studium an der Freien Universität Berlin abzubrechen, wurden in *Teilstudie 6* vier verschiedene Typen Exmatrikulierter gebildet: „verwählt“ (36%), „überfordert“ (25%), „enttäuscht“ (18%) und „strategisch wechselnd“ (21%). In allen Gruppen stellt die Exmatrikulation eine Interaktion von Eingangsvoraussetzungen, Lebensbedingungen sowie Studienbedingungen und -anforderungen dar. Das Cluster „verwählt“ umfasst Exmatrikulierte, die hauptsächlich gesunkenes Interesse am Fach und eine berufliche Neuorientierung als Exmatrikulationsgründe angaben. In der Gruppe der „Überforderten“ wurden vorrangig Schwierigkeiten mit den Studienanforderungen, häufig aber auch persönliche Belastungen angegeben (z.B. finanzielle Schwierigkeiten, Probleme der Vereinbarkeit von Studium und familiären Verpflichtungen sowie Studium und Erwerbstätigkeit). Die „Enttäuschten“ nannten vor allem die unzureichenden Studienbedingungen als Grund. Besonders häufig sind in dieser Gruppe (mit 78 Prozent) StudienwechslerInnen vertreten. Bei dem Cluster der „Strategisch Wechselnden“ handelt es sich offensichtlich vor allem um sogenannte „unechte AbbrecherInnen“ (vgl. Kolland, 2002) oder Parkstudierende, die keine ernsthafte Studienabsicht verfolgten, sondern vor allem die Wartezeit bis zum Wunschstudium überbrücken wollten.

In Übereinstimmung mit dem Befund von Heublein et al. (2009), dass die Studienbedingungen in den Bachelorstudiengängen eine größere Bedeutung für Studienabbruchentscheidungen erhalten haben, spielt Kritik an den Studienbedingungen in der vorliegenden Untersuchung von Bachelorstudierenden in drei der vier Cluster mit einer Rolle für die Exmatrikulationsentscheidung. Allerdings sind in den Clustern jeweils unterschiedliche Aspekte der Studienbedingungen relevant: Während die „Enttäuschten“ vorrangig die Studienorganisation und die zu starke Verschulung sowie die Unklarheit im Zusammenhang mit der Regelung des Übergangs in ein Masterstudium kritisieren, fehlten den „Überforderten“ vor allem die notwendige Betreuung und Unterstützung bei Lern- und Arbeitsschwierigkeiten. Hier zeigen sich deutlich unterschiedliche Bedarfe in den vier Gruppen.

8.2 Diskussion der Befunde, Ableitung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen und Beitrag zur Hochschulforschung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Teilstudien im Hinblick auf die formulierten Forschungsfragen diskutiert und ihr Beitrag zur Hochschulforschung dargestellt. Weiterhin werden Maßnahmen zur Verbesserung der Studiensituation dargestellt. Hierfür wird die Gliederung in die drei Themenbereiche *Studierbarkeit*, *Studienzufriedenheit/Abbruchneigung* und *Studienabbruch* beibehalten.

In Bezug auf die *Studierbarkeit* der Bachelorstudiengänge in zeitlicher Hinsicht, konnten aus den Ergebnissen der Workload-Erfassung folgende wesentliche Befunde abgeleitet werden: Der durchschnittliche Workload der Studierenden liegt, gemittelt über alle Semesterwochen, in keinem der untersuchten Studiengänge über dem mit dem European Credit Transfer System (ECTS) vorgesehenen Arbeitspensum im Umfang einer 40-Stunden-Woche, zumindest in den untersuchten Anfangssemestern nicht. Allerdings ließ sich auf Modulebene in einigen Fällen empirisch ein höherer Workload, als der mit der Creditierung implizierte, finden. Grundsätzlich sind bei fehlender Passung zwischen Creditierung und empirisch ermitteltem Zeitaufwand Anpassungen auf Ebene der Inhalte der

praktikabelste Weg. Änderungen auf der Ebene von Studienordnungen sind aufgrund des hohen organisatorischen Aufwands nur bei sehr belastbaren Daten zumutbar.

Mit der Rückmeldung der Ergebnisse auch an die Lehrenden wurde bei den Lehrenden ein Bewusstsein für den Zeitaufwand, der auf Studierendenseite mit der Bearbeitung bestimmter Aufgaben verbunden ist, geschaffen. „Leicht dürfte es vielen Lehrenden allerdings nach wie vor nicht fallen, [den Workload realistisch einzuschätzen und beispielsweise] Modulprüfungen für Module mit 6 Credits umzusetzen, denn sie haben diese Form des Prüfens und des Zusammenwirkens in Modulen weder erlebt noch sind darauf pädagogisch und didaktisch vorbereitet“ (vgl. CHE, 2009, S. 7).

Als sehr problematisch in Bezug auf die Studierbarkeit wird die ungleichmäßige Verteilung des Arbeitsaufwands über das Semester gesehen. Die Ballung von Lernaufwand in den letzten Wochen der Vorlesungszeit resultiert aus der Tradition des Semesterbetriebs an den Universitäten. Für eine Nutzung der vorlesungsfreien Zeit als Lernzeit müssten Studien- und Prüfungsleistungen so formuliert werden, dass sich der Workload über das ganze Semester verteilt. Die Rückmeldung der Ergebnisse auf verschiedenen Steuerungsebenen (vgl. Rückmeldeformat in Kap. 1.7) diene der Sensibilisierung der Akteure für dieses Problem. Dies ist in jeder einzelnen Lehrveranstaltung wichtig, stellt aber insbesondere eine Herausforderung in Bezug auf die Abstimmung des Lernaufwands zwischen Lehrveranstaltungen dar, auf der Ebene von Modulen und auf der Ebene des Gesamtstudiengangs. In diesem Zusammenhang ist auch auf die gestiegene Bedeutung der Prüfungsorganisation zu verweisen. Datenbasiert haben in den untersuchten Studiengängen eine Entzerrung der Prüfungstermine und zum Teil eine Diversifizierung von Prüfungsleistungen stattgefunden.

Als drittes, wesentliches Ergebnis bleibt die außerordentlich hohe interindividuelle Varianz im Workload festzuhalten. So variierte beispielsweise in dem untersuchten sozialwissenschaftlichen Studiengang die individuelle studienbezogene Lernzeit (Gesamt-Workload, der befragten Studierenden über die Wochen der Vorlesungszeit gemittelt) zwischen 18 und 46 Stunden pro Woche. In den einzelnen Semesterwochen sind aufgrund unterschiedlicher Lernmuster, unterschiedlicher studienbezogener Belastungszeiten (z.B. durch spezifische Referatstermine) und Lebensbedingungen auf individueller Ebene noch sehr viel deutlichere Unterschiede im Workload zu erkennen. Diese hohe Varianz verwundert nicht, wenn man sich die Vielzahl der Einflussfaktoren auf die Lernzeit vor Augen führt: Die benötigte Lernzeit hängt – neben der Effektivität des Studienprogramms, die hier konstant gehalten wurde – von den Fähigkeiten, den Vorkenntnissen und dem Lernvermögen der Studierenden ab. Andererseits hängt die tatsächlich aufgewendete Lernzeit neben der verfügbaren Zeit, von der subjektiven Einschätzung der benötigten Zeit, dem angestrebten Leistungsniveau, der Attraktivität des Studienprogramms, dem externen Druck und dem Vorhandensein von Alternativen ab (vgl. Richter, 2000, S. 161). Diese hohe Varianz ist also nachvollziehbar, bedeutet aber, dass sich eine Studienordnung, die sich an dem Workload-Durchschnittswert orientiert, *nicht* die Studierbarkeit für jeden einzelnen Studierenden gewährleistet. Aus individueller Perspektive liegt der Workload häufig über dem Sollwert einer 40-Stunden Woche. Bei fehlender Flexibilität der individuellen Zeiteinteilung (z.B. bedingt durch Erwerbstätigkeit oder familiäre Verpflichtungen), werden zu hohe Studienanforderungen von den Studierenden meist zu Lasten des studienplankonformen Studierverhaltens gelöst (d.h. nicht alle eigentlich vorgesehenen Lehrveranstaltungen werden belegt).

Somit stellt das tatsächliche Studierverhalten der Studierenden in einem Studiengang einen Indikator für dessen Studierbarkeit dar.

Auf einen weitergehenden Befund soll an dieser Stelle kurz eingegangen werden: Häufig wurde in Workload-Untersuchungen eine Diskrepanz zwischen dem empirisch erfassten Workload und der gefühlten zeitlichen Belastung der Studierenden festgestellt. „Die empfundene Belastung der Studierenden ist nur partiell durch die Workload erklärbar. Sie ist ein Konglomerat aus Workload, Studienstruktur und Lehrorganisation (Themenvielfalt pro Zeiteinheit, Wochenrhythmus der Kurse, Semesterbegrenzung und Prüfungstermine), fächerkulturell unterschiedlichen Anforderungen [...] sowie individuell unterschiedlichen Faktoren (Lernverhalten, Zeit- und Stressmanagement).“ (Schulmeister & Metzger, 2011, S. 20). Die Studie ZeitLast hat aus dieser Argumentation heraus in einigen Studiengängen probeweise eine Umstellung der Lehrorganisation vorgenommen (geblockte Lehre). Bargel et al. (2009, S. 6) kommen zu dem Ergebnis, dass Bachelorstudierende ca. 35 Stunden pro Woche für ihr Studium aufwenden und hinsichtlich des Zeitaufwands keine nennenswerten Unterschiede zu den Diplom-Studierenden bestehen. Die Autoren folgern, dass die höhere subjektive Belastung der Studierenden in Bachelorstudiengängen mehr mit der Fülle der Regelungen, Verpflichtungen und Prüfungsleistungen bei gleichzeitig hohem Leistungs- und Effizienzdruck zu tun hat als mit einem tatsächlich gestiegenen zeitlichen Aufwand für die Absolvierung der modularisierten Studiengänge.

Es lassen sich weiterhin Unterschiede hinsichtlich der Höhe des Workloads zwischen den Studiengängen erkennen: In sozial- und geisteswissenschaftlichen Studiengängen ist der Workload im Mittel etwas geringer als in den naturwissenschaftlichen Studiengängen. Dieses Ergebnis zeigt sich auch in anderen Teilstudien: *Teilstudie 4* konnte zeigen, dass sich der hohe Workload in den naturwissenschaftlichen Studiengängen negativ auf die Studienzufriedenheit auswirkt. In *Teilstudie 5* ließ sich ein höherer Anteil „überforderter“ Studierender in naturwissenschaftlichen Studiengängen ausmachen. Die Ergebnisse zeigen also aus mehreren Perspektiven eine höhere zeitliche Belastung in den naturwissenschaftlichen Studiengängen. Dies stellt den Anspruch der Vergleichbarkeit der erworbenen Leistungspunkte in Frage.

Die Übereinstimmung der Befunde der *Teilstudie 1* hinsichtlich der Mittelwerte sowie hinsichtlich der hohen interindividuellen Varianz des Workloads mit den Ergebnissen anderer Studien, die den Zeitaufwand ebenfalls täglich und lehrveranstaltungsbezogen erfasst haben, zeigt, dass die studienbezogene Lernzeit mit Hilfe des entwickelten Fragebogeninventars valide erfasst werden kann. Mit diesem Instrument wurde ein wesentlicher Beitrag zur Workload-Erfassung geleistet.

Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit und Abbruchneigung von Bachelorstudierenden

Wie ist aufgrund der Ergebnisse der *Teilstudien 3* und *4* die zentrale Fragestellung nach den individuellen und studienbezogenen Einflussvariablen auf die Studienzufriedenheit und die Studienabbruchneigung zu beantworten? Welche Ansatzpunkte lassen sich zur Reduzierung von Unzufriedenheit und Abbruchtendenzen ableiten?

In den *Teilstudien 3 und 4* zeigten sich mit unterschiedlichen Methoden und auf der Basis verschiedener Datenquellen, sehr ähnliche Prädiktoren der Abbruchneigung und der Studienzufriedenheit. Da die Abbruchneigung in den vorliegenden Datensätzen in mittlerer Höhe negativ mit der Studienzufriedenheit korreliert ist (vgl. 1.4), handelt es sich offensichtlich um ähnliche, nicht jedoch um identische Konstrukte. Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Prädiktoren werden zusammenfassend diskutiert:

In beiden Untersuchungen kommt dem Lernverhalten der Studierenden, ihrer Motivation beziehungsweise ihren Schwierigkeiten beim Lernen, die größte Bedeutung zu. Ein gelingender Lernprozess wirkt sich also positiv auf die Studienzufriedenheit aus und reduziert die Neigung, das Studium abzubrechen. In beiden Analysen kommt dem Fachinteresse zum Zeitpunkt der Studienwahl und der Sicherheit der Studienwahl eine signifikante Bedeutung zu. Für die Verringerung von Unzufriedenheit und Abbruchtendenzen ist also die Unterstützung eines begründeten, interessensgeleiteten Studienwahlprozesses ein wichtiger Ansatzpunkt. Es wurde folglich der Bedarf der Verbesserung der Informationsangebote für Studieninteressierte über Studieninhalte, Studienanforderungen und erforderliche Kompetenzen (z.B. über Self-Assessment-oder Informationsangebote zum Studienfach / Studiengang, über berufsorientierte Praktika oder Schnupperwochen an Hochschulen) abgeleitet. Studierende treffen nicht immer auf Fachinhalte, die ihren Interessen entsprechen und für deren Erlernung sie die notwendigen Kompetenzen mitbringen, weil Studienfachwahlen auch auf verzerrten oder unzutreffenden Einschätzungen der Merkmale und Anforderungen des Studienfachs oder der eigenen Fähigkeiten basieren können (Nagy 2006, S. 55). Fachwahlen werden zudem häufig nicht aus inhaltlichem Interesse, sondern aufgrund der Arbeitsmarkt- oder Karrierechancen getroffen oder sind einfach Zufallserfahrungen geschuldet (Nagy, 2006, S. 206). *Teilstudie 5* zeigt, dass extrinsische Motive der Studienwahl häufig mit einer Exmatrikulation aufgrund von Studienanforderungen einhergehen. Aus *Teilstudie 3* wird deutlich, dass die Information der Studierenden über die Förderung einer interessens- und fähigkeitskongruenten Studienwahl hinaus eine wichtige indirekte Einflussgröße zur Reduktion von Abbruchneigung über eine realistische Antizipation der Studienbedingungen darstellt. Die hohe Unsicherheit der Studierenden über die Studienanforderungen, Regelungen des Übergangs in ein Masterstudium und beruflichen Perspektiven war in der ersten Zeit nach der Einführung der gestuften Studiengänge ein großes Problem. Die Studie von Bargel et al. (2009, vgl. S. 10) kommt zu dem Schluss, dass die uneinheitliche und unübersichtliche Praxis der Regelung des Masterzugangs an den Hochschulen, zunächst zu einer starken Verunsicherung der Studierenden geführt hat.

Weiterhin ist in beiden Studien die Bedeutung der Lehrqualität hervorzuheben: Die Verbesserung der Lehrkompetenz durch didaktische Qualifizierungsmaßnahmen stellt eine Option zur Steigerung der Studienzufriedenheit dar, die insbesondere – so legen die Befunde hinsichtlich der Bedeutung der Lernmotivation in beiden Studien nahe – bei Methoden der Motivierung von Lernenden ansetzen müssten. Zur Verbesserung der Betreuungssituation in den Bachelorstudiengängen, insbesondere in der wichtigen Anfangsphase des Studiums, können Mentoringprogramme einen Beitrag leisten. Ein Bestandteil dieser Programme sollte, das legen die Befunde nahe, die Vermittlung von Lernstrategien und Arbeitsmethoden sein.

Vor dem Hintergrund der Bologna-Reformen ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Bedeutung des curricularen Aufbaus der Studiengänge von besonderem Interesse. Sowohl für die Studienzufriedenheit, als auch für die Tendenz, das Studium abzubrechen, spielen das definierte Qualifikationsprofil des Studiengangs und die stimmige Sequenzierung der Module im Hinblick auf die Qualifikationsziele eine wesentliche Rolle. Auch Möglichkeiten der eigenen interessensgeleiteten Profilbildung spielen für die Zufriedenheit der Studierenden eine wichtige Rolle. Da diesbezüglich keine Befunde aus der Studienzufriedenheitsforschung in den alten Studiengängen vorliegen, wird vermutet, dass diese Aspekte mit der Standardisierung der Studienverläufe erst zufriedenheitsrelevant wurden. Die hier vertretene These lautet, dass mit zunehmender Standardisierung der Studienverläufe und der Reduktion von Wahlmöglichkeiten auf ein Minimum, von den Studierenden besondere Ansprüche an den Studienaufbau gestellt werden. Je weniger die Wahl der Studieninhalte und deren Reihenfolge individuell beeinflussbar sind, desto relevanter ist die Qualität der Studienkonstruktion für die Zufriedenheit mit dem Studiengang.

Unterschiede in den Prädiktoren der Studienzufriedenheit und der Abbruchneigung ergeben sich einerseits aufgrund des unterschiedlichen methodischen Zugriffs. So konnte für die Studienzufriedenheit zusätzlich festgestellt werden, dass sie nur zu einem geringen Anteil zwischen den Studiengängen variiert und in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Studiengangsart (Mono- oder Kombinationsbachelorstudiengang) oder der Fachkultur steht. Nagy (2006, S.236) kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, dass die Studienzufriedenheit kaum mit den untersuchten kontextuellen Variablen (hier dem Hochschultyp) korreliert ist.

Folgender Unterschied hinsichtlich der Prädiktoren ist besonders hervorzuheben, weil hierzu ebenfalls empirische Evidenz aus der Untersuchung von Nagy vorliegt: Ein signifikanter Prädiktor der Abbruchneigung ist auch die Note der Hochschulzugangsberechtigung, die für die Erklärung der Studienzufriedenheit nicht berücksichtigt wurde, weil sie in bisherigen Untersuchungen der *Studienzufriedenheit* keinen Einfluss zeigte. Nagy (2006, S. 238) kam in einer Längsschnittuntersuchung ebenfalls zu dem Ergebnis, dass die Leistungsaspekte, die in der Schulzeit erhoben wurden, in geringem Maß mit der Intention des Studienabbruchs korrelierten, die Zufriedenheit mit den Studieninhalten jedoch kaum mit den erfassten Leistungsindikatoren korreliert ist (Nagy 2006, S. 236).

Unterschiede ergeben sich andererseits aber auch daraus, dass zwischen den Datenerhebungen der beiden Teilstudien zwei Jahren liegen und der Fragebogen in der Zwischenzeit ergänzt und angepasst wurde (vgl. Kap. 1.9). Aus diesem Grund sind die verwendeten Prädiktorvariablen (bzw. deren Operationalisierung) und damit die Ergebnisse der beiden Analysen nicht direkt vergleichbar. Sowohl hinsichtlich der Operationalisierung des Lernverhaltens als auch der Lehrqualität wurden für die Befragung im Jahr 2010 weiterentwickelte Skalen verwendet. Die Skala zur Beurteilung der Qualität der Studieneingangsphase wurde beispielsweise neu entwickelt. Mit der Weiterentwicklung der Instrumente muss allerdings eine Einschränkung der Vergleichbarkeit der Ergebnisse in Kauf genommen werden.

Ein weiterer Befund aus der *Teilstudie 4* ist, dass Frauen mit ihrem Studium signifikant zufriedener sind als Männer, und mit steigender Anzahl der studierten Fachsemester eine geringere

Studienzufriedenheit einher geht. Eine im Mittel etwas höhere Studienzufriedenheit von Frauen fand auch Nagy (2006, S.236). Eine Erklärung hierfür, ebenso wie für den Befund einer höheren Studienzufriedenheit von Studierenden in den Anfangssemestern ihres Studiums, steht allerdings noch aus. In weiteren Analysen wäre zu klären, ob dieser Effekt sich möglicherweise dadurch erklären lässt, dass das Überschreiten der Regelstudienzeit mit Unzufriedenheit einhergeht, oder ob sich dieser Befund auch innerhalb der Regelstudienzeit zeigen lässt.

Welche Implikationen haben die Ergebnisse für das theoretische Modell?

Aus den Ergebnissen der *Teilstudien 3 und 4* lassen sich folgende Implikationen für das zugrundeliegende theoretische Modell (Thiel et al., 2010) ableiten: Die Ergebnisse beider Untersuchungen bestätigen die zentrale Positionierung des Lernprozesses in dem Modell. Weitere zentrale Annahmen des Modells, nämlich die Mediation des Einflusses der Studienbedingungen, des Fachinteresses sowie der Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Studium und Familie auf die Abbruchneigung über die Lernschwierigkeiten, werden durch die indirekten Wirkpfade in *Teilstudie 3* bestätigt. Weitere Pfade weichen allerdings von den im Modell postulierten ab: Erstens wird der Einfluss der Informiertheit auf die Abbruchneigung über die Studienbedingungen mediiert und nicht, wie modelliert, ebenfalls über die Lernschwierigkeiten. Studierende, die vor Studienbeginn besser informiert waren (retrospektiv erfasst), nehmen also eine bessere Beurteilung der Studienbedingungen vor, die wiederum mit einer geringeren Abbruchneigung korreliert. Die Beurteilung der Studienbedingungen (in dieser Studie wurden vor allem studienorganisatorische Aspekte betrachtet) variiert also offensichtlich in Abhängigkeit von den Erwartungen der Studierenden: Bei besserer Informiertheit fällt die Übereinstimmung zwischen Erwartungen und Erfahrungen höher aus und damit die Urteile positiver. Dieser Zusammenhang ist zwar hoch plausibel, er ist jedoch insofern problematisch, als er verdeutlicht, dass die Urteile von Studierenden über Qualitätsaspekte des Studiums von ihren Erwartungen hinsichtlich dieser Aspekte deutlich abhängig sind. Auch die Kovarianzpfade des Pfadmodells (*Teilstudie 5*) zwischen der intrinsischen und extrinsischen Motivation für das Fach auf der einen und den Beurteilungen der Studienbedingungen auf der anderen Seite, deuten auf diese Interpretation hin. Auch an einem zweiten Punkt weisen die Ergebnisse Abweichungen von dem theoretischen Modell auf: So wirken die belastenden Lebensbedingungen vor allem vermittelt über das Studienklima und die Studienbedingungen auf die Abbruchneigung und nur für die Belastung durch familiären Verpflichtungen zeigte sich die in dem theoretischen Modell angenommene Vermittlung über die Lernschwierigkeiten.

Eine Anpassung des theoretischen Modells auf der Basis dieser Ergebnisse ist jedoch aus mehreren Gründen verfrüht: Zunächst ist die Abhängigkeit der Beurteilung der Studienbedingungen von der Informiertheit das Ergebnis des forschungsmethodischen Zugangs. Die Studienbedingungen wurden über *Einschätzungen* der Studierenden erhoben. Weiterhin wurde mit diesem Modell ausschließlich die Abbruchneigung als abhängige Variable betrachtet. Interessant wäre es, in weitergehenden Untersuchungen, auch mit anderen Studienerfolgsvariablen, wie dem Kompetenzerwerb, das Modell systematisch dahingehend zu prüfen, ob die Annahme der Mediation der Einflüsse von Input-, Prozess- und Kontextvariablen über den Lernprozess auf den Studienerfolg empirisch haltbar ist.

Hierfür müssten dann allerdings die Studienbedingungen anders erfasst werden (z.B. über Beurteilungen von Lehrenden oder über objektive Indikatoren wie die Betreuungsrelationen).

Ansatzpunkte für die Reduktion von Exmatrikuliertenquoten

Die Typologie (*Teilstudie 6*) verdeutlicht, dass die Exmatrikulation in allen Gruppen eine komplexe Interaktion von Eingangsvoraussetzungen der Studierenden, Lebensbedingungen und den Studienbedingungen und –anforderungen darstellt. Für die gebildeten Typen Exmatrikulierter wurden die folgenden Interventionsmöglichkeiten entwickelt: Zur Verringerung des Anteils derjenigen, die sich „verwählt“ hatten, wurden verstärkte Informationsangebote für Studieninteressierte zu Inhalten und Perspektiven der mit den Studiengängen eröffneten beruflichen Optionen vorgeschlagen. Zur Prävention von Studienabbrüchen aufgrund von Überforderung wurden auf der einen Seite mehr Informationen zu den Anforderungen und erforderlichen Kompetenzen im Vorfeld der Studienaufnahme gefordert, auf der anderen Seite aber auch eine Verbesserung der Unterstützungsangebote von Seiten der Hochschule wie beispielsweise Kinderbetreuungsmöglichkeiten oder Möglichkeiten der Studienfinanzierung. Weiterhin wurde für diese Gruppe auch auf die Option des Einsatzes von Verfahren der Eingangsselektion zur Verringerung von Abbrüchen aus Gründen der Überforderung hingewiesen. Für die Verringerung der Größe des Clusters der „Enttäuschten“ wurde auf die Notwendigkeit der Verbesserung der Studienbedingungen verwiesen, hier insbesondere die Schaffung von Wahlmöglichkeiten im Studium, die Verbesserung der Lehrqualität und der Transparenz der Regelungen des Masterzugangs. Eine Reduktion des Anteils von „Strategisch Wechselnden“ ist zwar aus finanziellen Gründen im Interesse der Hochschulen, nicht jedoch aus individueller Perspektive im Interesse der Studierenden.

Eine klare Trennung der Motivbündel für die Exmatrikulation nach Abbrechern und Wechslern zeigten die Ergebnisse nicht, allerdings ist in dem Cluster der „Enttäuschten“ der Anteil von StudienwechslerInnen überproportional hoch. Diese Gruppe stellt einen besonderen Handlungsbedarf an die Universität, da es sich um gut informierte Studierende mit hoher Motivation und guten Noten der Hochschulzugangsberechtigung handelt, die zu einem großen Teil aufgrund ungünstiger Studienbedingungen ihr Studium an der Freien Universität Berlin abbrechen, um an eine andere Hochschule zu wechseln. Neben den zum Befragungszeitpunkt vielfach unklaren Regelungen des Masterzugangs kritisieren diese Exmatrikulierten vor allem fehlende Wahlmöglichkeiten im Studium, schlechte Studienorganisation und die unzureichende fachliche Qualität der Lehre.

Teilstudie 6 zeigte, dass diejenigen, die an andere Hochschulen wechseln, besonders häufig fehlende inhaltliche Wahlmöglichkeiten als Grund für ihre Exmatrikulation nannten. Die Studiengangskonstruktion und die in den Curricula vorgesehenen Möglichkeiten interessensgeleiteter Schwerpunktbildung sind damit auch hinsichtlich der Prävention von Studienwechsel entscheidende Ansatzpunkte für die Qualitätssicherung im Studium. Es wird also – wenn nicht eine größere Flexibilisierung der Studienverläufe realisierbar ist – wesentlich darauf ankommen, Studienprogramme zu entwickeln, die hinsichtlich der Passung von Qualifikationszielen und –inhalten, auf der Ebene des Gesamtstudiengangs sowie auf der Ebene der einzelnen Module überzeugen und diese für Studieninteressierte transparent darzustellen.

Die Ergebnisse aus *Teilstudie 5* weisen darauf hin, dass ein größeres Fachinteresse als Studienwahlmotiv (intrinsische Motivation) sowie bessere Noten der Hochschulzugangsberechtigung die Wahrscheinlichkeit einer Exmatrikulation aufgrund der Studienbedingungen erhöhen. Vermutlich haben Studierenden mit besseren Eingangsvoraussetzungen höhere Erwartungen an das Studium; weil sie auch an anderen Universitäten gute Chancen auf einen Studienplatz haben, können sie es sich leisten, sich mit ungünstigen Bedingungen nicht zu arrangieren. Will man diese Studierenden halten, so ist eine Verbesserung der Studienbedingungen notwendig.

Zwar sind einige der in früheren Studien zu Ursachen des Studienabbruchs identifizierten Ansatzpunkte zur Reduktion der Abbrecherquoten in den Bachelorstudiengängen bereits umgesetzt, z.B. frühes Leistungsfeedback und kontinuierliche Leistungskontrollen. Es fehlen allerdings nach wie vor ein individuelles, lernförderliches Feedback (vgl. ISQ, 2010) und eine Neukonzeption der Studieneingangsphase (vgl. Heublein, 2009) und zwar sowohl hinsichtlich der Betreuung und Grundlagenvermittlung in dieser Phase als auch hinsichtlich der Möglichkeiten, die eigene Studienwahl zu reflektieren. Andere Probleme haben sich mit der stärkeren Reglementierung der Bachelorstudiengänge verschärft (z.B. Schwierigkeiten das Studium mit Erwerbstätigkeit oder Familie zu vereinbaren).

8.3 Grenzen der Studien und Ausblick

Es werden nun die Grenzen der Teilstudien aufgezeigt, die durch das Untersuchungsdesign oder die Stichproben bedingt sind und die Interpretation der Befunde einschränken. Weiterhin erfolgt ein Ausblick auf Fragestellungen für künftige Studien.

Eine wesentliche Einschränkung aller Teilstudien dieser Arbeit (mit Ausnahme von *Teilstudie 1*) ist die Anlage der Untersuchungen als Querschnittbefragungen⁷⁷. Aus diesem Grund lassen die vorgenommenen Analysen keine Aussagen über Ursachen und Wirkungen zu. Zwar sind die Ergebnisse der Zusammenhangsanalysen in der postulierten Wirkrichtung aufgrund des zugrundegelegten theoretischen Modells durchaus plausibel zu interpretieren, und hinsichtlich einiger Zusammenhänge liegen auch Befunde aus Längsschnittuntersuchungen vor, die diese Interpretation untermauern, dennoch bedürften einige der gefundenen Zusammenhänge noch einer Bestätigung in Längsschnittuntersuchungen.

Mit dem Anliegen der vorliegenden Studien, im Querschnittsdesign Variablen zu erfassen, die gemäß des zugrundeliegenden Modells als Input-, Prozess- und Outputvariablen zueinander in Beziehung gesetzt untersucht werden können, ist ein weiteres Problem verknüpft: die retrospektive Erfassung von Variablen, die im Grunde zeitlich vor dem Befragungszeitpunkt liegen. In den Studiengangsevaluationen wurden die Motive der Studienwahl, die Informiertheit vor Studienbeginn und die Einschätzungen der Studieneingangsphase retrospektiv erfasst. Im Rahmen der Exmatrikuliertenbefragung erfolgten sogar alle erhobenen Einschätzungen rückwirkend, nicht nur die Studienvoraussetzungen sondern auch die Einschätzungen der Studiensituation einschließlich der Gründe für die Exmatrikulation mussten von den Studierenden rekonstruiert werden. Dieses Vorgehen

⁷⁷ Aus Datenschutzgründen waren Studienverlaufsuntersuchungen leider bislang nicht realisierbar.

wurde auch in der Untersuchung zu Ursachen des Studienabbruchs von HIS (Heublein et al., 2009) und im Studierendensurvey (vgl. Bargel et al., 2008) gewählt. Die Zuverlässigkeit von Antworten auf retrospektive Fragen beispielsweise hängt vom Zeithorizont und von der Art der Ereignisse ab, die erinnert werden sollen (Bradburn, Rips & Shevell, 1987). Da die erfragten Ereignisse (Studienwahlmotive, Gründe für die Exmatrikulation) entscheidende Ereignisse darstellen und sich die Befragten überwiegend in einem frühen Studienabschnitt befanden, ist zwar von einem guten Erinnerungsvermögen auszugehen, es ist allerdings nicht auszuschließen, dass Studierende aufgrund von Rationalisierungstendenzen auf diese Fragen Antworten geben, die ihre jetzige Studien(un-)zufriedenheit oder die Exmatrikulation nachträglich rechtfertigen. Zusätzlich muss einschränkend angemerkt werden, dass bei Daten, die auf Selbsteinschätzungen basieren (und das betrifft nahezu alle mit den hier dargestellten Studien erfassten Daten), grundsätzlich die Möglichkeit der bewussten oder unbewussten Verzerrung besteht.

Auch die Gliederung der Variablen in Prozessvariablen und Outputvariablen ist letztlich eine künstliche. In der Realität stellen sich einige der Aspekte, die mit dem theoretischen Modell als Output-Variablen definiert wurden (hier Studienzufriedenheit; das gilt für den hier nicht untersuchten Kompetenzerwerb aber gleichermaßen) bereits ständig während dem Lernprozess ein. Und weiterhin ist davon auszugehen (vgl. Donabedian, 1980, S.113), dass basierend auf diesem kontinuierlichen Feedback ein Monitoring stattfindet. Dieses Monitoring nimmt jede(r) Studierende(r) vor, indem er oder sie beispielsweise aufgrund der Unzufriedenheit mit eigenen Lernergebnissen eine Änderung von Lernstrategien vornimmt oder eine Beratung in Anspruch nimmt. Dieses Monitoring findet aber auch bei den Lehrpersonen statt, die ihre Lehre aufgrund des Lernstands und der (Un)zufriedenheit von Studierenden anpassen. Es handelt sich also um einen wechselseitigen Prozess, der eher durch Gleichzeitigkeit und permanente Rückkopplung als durch die modellimplizierte lineare Abfolge charakterisiert ist: "A reasonable conclusion that might be drawn [...] is, that process and outcome do not differ so much with respect to timeliness" (Donabedian, 1980, S. 114).

Eine weitere Limitation der Studien ergibt sich daraus, dass bei fächervergleichenden Untersuchungen (wie sie in *Teilstudie 4* vorgenommen wurde), stets zu bedenken ist, dass in den verschiedenen Fächergruppen, aufgrund der Selbstselektion einerseits und der Zugangsvoraussetzungen andererseits, unterschiedliche Studierendenpopulationen vertreten sind. Diese Konfundierung von Variablen kann in Evaluationsstudien – und das betrifft auch Längsschnittstudien – im Unterschied zu experimentellen Studien nie aufgehoben werden, so dass die Interpretation hinsichtlich Ursachen und Wirkungen, also die interne Validität, eingeschränkt ist. Hier wären qualitative Untersuchungen wie Interviews eine gute Ergänzung der vorliegenden Daten.

Eine weitere Einschränkung betrifft die Generalisierbarkeit der Befunde, die externe Validität: Die vorliegenden Untersuchungen haben alle an einer einzigen Universität stattgefunden. Zwar handelt es sich um eine Universität mit einem breiten Fächerspektrum (Natur-, Sozial, Geschichts- und Geisteswissenschaftlicher Studiengänge) und um hinsichtlich dieses Studienangebots repräsentative Stichproben, so dass die Ergebnisse auch für andere Universitäten mit vergleichbarem Fächerprofil gelten könnten. Jedoch gibt es auch universitätsspezifische Besonderheit in der Studienorganisation, wie beispielsweise die Möglichkeit der Kombination von zwei 30 LP-Modulangeboten (zwei

Nebenfächer). Aus dieser Studienorganisation ergeben sich z.T. spezifische Schwierigkeiten. Zu nennen sind hier sowohl geringe inhaltliche Vertiefungsmöglichkeiten als auch Schwierigkeiten, Kontakte in diesen Fächern aufzubauen und sich zugehörig zu fühlen.

Weiterhin wurden in den Teilstudien dieser Arbeit die Modelle stets fächerübergreifend für alle befragten Studierenden angepasst. Es wäre in weiteren Studien zu prüfen, ob möglicherweise Befundmuster fachkulturell differieren.

In den vorliegenden Untersuchungen wurden nur Bachelorstudierende befragt. Vergleiche mit früheren Diplom- und Magisterstudiengängen sind leider nicht möglich, so dass keine Antwort auf die sicherlich interessante Frage: „Sind die neuen Studiengänge, gemessen an der Zufriedenheit der Studierenden, besser als die alten?“ möglich ist. Es stellt sich allerdings für folgende Untersuchungen die weiterführende Frage, inwieweit die hier präsentierten Ergebnisse sich auch auf die Situation im Masterstudium übertragen lassen.

Auf eine Einschränkung hinsichtlich der Einsatzmöglichkeit des in *Teilstudie 1* entwickelten Fragebogeninventars zur Erfassung der studienbezogenen Lernzeit (FELZ) soll an dieser Stelle noch verweisen werden: Aufgrund des sehr hohen Aufwands, der für die Studierenden mit der täglichen Dokumentation ihres studienbezogenen Zeitaufwands verbunden ist, eignet sich dieses Verfahren nicht für den flächendeckenden Einsatz. Trotz der Incentives und eines sehr hohen Aufwands der Stichprobenpflege, waren mit dieser Untersuchung große Schwierigkeiten verbunden, einen ausreichenden Rücklauf über alle Semesterwochen zu sichern. Der Rücklauf lag insgesamt (in der Hauptuntersuchung und dem Pretest zusammen) nur in neun der insgesamt 16 untersuchten Studiengängen über 10 Prozent (zwischen 12 und 50 Prozent). Die Stichproben aus dem Pretest, die *Teilstudie 1* zugrunde liegen, sind die mit dem höchsten Rücklauf. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass ein wichtiger Ansatzpunkt für die kontinuierliche Motivierung der Studierenden die Gewinnung der Lehrenden in den Fachbereichen ist. Ein hoher Einsatz der Forscher (Bsp. ZeitLast, vgl. Schulmeister & Metzger, 2011) zahlt sich hinsichtlich der Rücklaufquote und der Datenqualität aus. Allerdings geben auch Schulmeister & Metzger zu bedenken, dass „eine derart aufwändige Methode, deren Datenqualität von der täglichen Plausibilitätskontrolle lebt, [...] verständlicherweise nur für sehr kleine Stichproben durchgeführt werden [kann]“ (ebd. S. 42). Dieses Problem ist auch mit Online-Verfahren der Workload-Erfassung nicht gelöst – wie die Studie ZeitLast zeigt (vgl. ebd. S. 43ff). Datenreliabilität und die Höhe des Rücklauf stehen in einem komplementären Verhältnis zueinander: Je detaillierter die Erfassungsmethode, desto höher der Untersuchungsaufwand für die Probanden und damit umso geringer ist der Rücklauf. Das Instrument FELZ wird aus diesem Grund zum anlassbezogenen Einsatz empfohlen. Da die gesamte Studiengangskonstruktion aber letztendlich auf Schätzwerten einer im Grunde nur theoretisch für jedes Modul überprüfbareren rechnerischen Grundlage basiert, bleibt unklar, wie der in den ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung der Bachelor- und Masterstudiengänge (vgl. KMK, 2010) geforderte Nachweis der zeitlichen Studierbarkeit für die Studiengänge konkret erbracht werden kann. Denn es ist im Rahmen von flächendeckenden Studiengangsevaluationen sehr schwer, valide Daten zum Workload zu gewinnen. In *Teilstudie 1* wurden die Probleme retrospektiver Schätzverfahren dargelegt. Hiervon ist auch der eigene Versuch, den Workload pauschal zu erfassen, im Rahmen der Befragung der

Bachelorstudierenden 2010, nicht ausgenommen. Mit den hier verwendeten Items sollte aus den dargestellten Gründen nicht der Zeitaufwand pauschal eingeschätzt werden, sondern die wahrgenommene Passung zwischen der eigenen Lernzeit und der Kreditierung der Module im Kernfach.

In der Zwischenzeit hat eine Lockerung der Hinterlegung von Credits mit studentischem Arbeitsaufwand durch die Kultusministerkonferenz (ein Leistungspunkt entspricht nunmehr 25 - 30 Stunden Arbeitsaufwand) stattgefunden (KMK, 2010). Das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) hat hierzu kritisch Stellung genommen: „Die Absenkung der Jahresstudienarbeitszeit [führe] nicht zwingend zu einer Absenkung der Präsenzlehrstunden. Vielmehr kann (und wird in vielen Fällen) die Präsenzlernzeit beibehalten werden und die Absenkung durch eine Kürzung der vorgesehenen Stunden für die Selbstlernphasen erfolgen. Die Bedeutung des Selbststudiums wird dabei nicht oder zu wenig gesehen...“ (vgl. CHE, 2009, S. 8). Zudem erschwere die von der KMK vorgenommene Flexibilisierung der Hinterlegung von Leistungspunkten mit Workload wiederum die Vergleichbarkeit der Studiengänge und der erworbenen Leistungspunkte.

Interessant wäre es, nun gut sechs Jahre nach den ersten Workload-Untersuchungen in den Bachelorstudiengängen, ob hinsichtlich der als größtes Problem identifizierten Workload-Verteilung inzwischen Veränderungen stattgefunden haben, die sich in messbar anderen Ergebnissen zeigen. Hat ein Hineinwachsen in die Bologna-Logik der Studienstruktur stattgefunden?

Abschließend muss betont werden, dass die Beteiligungsbereitschaft von Studierenden an Evaluationsstudien, vermutlich aufgrund des häufig fehlenden direkten Nutzens für die Beteiligten grundsätzlich eine Schwierigkeit darstellt. Die Ergebnismeldung sowie das Aufzeigen von Wirkungen sind in diesem Zusammenhang ganz zentral. Aufgrund der vielfältigen Evaluationsstudien an Hochschulen, sind das kritische Überdenken von Evaluationsrhythmen sowie eine zeitliche Koordination von Befragungsstudien durch die Hochschulleitung wichtig, um dem Problem der Sättigung der Studierenden durch viele Evaluationsstudien entgegenzuwirken.

Noch viel zu wenig untersucht, sind die Konsequenzen des starken Eingriffs in die bisherige Studienstruktur durch die Einführung einer weiteren Zugangsschwelle zum Masterstudium mit der Festlegung des Bachelorstudienabschlusses als Regelabschluss und der Definition von Übergangsquoten in die weiterführenden Masterstudiengänge. Hier wären sowohl Auswirkungen auf das Studieverhalten und die Befindlichkeit im Studium von Interesse, als auch Folgen für die Bildungskarrieren Studierender, insbesondere mit Blick auf herkunftsbedingte Disparitäten.

8.4 Fazit

Aus verschiedenen Blickwinkeln konnten die Analysen wichtige Ansatzpunkte für die Verbesserung der Bachelorstudiengänge liefern, die sich zu einem stimmigen Gesamtbild der zufriedenheitsrelevanten und abbruchfördernden Faktoren zusammenfügen ließen. Aus der Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund aktueller Befunde der Hochschulforschung konnten eine Reihe interessanter weiterführender Fragestellungen entwickelt werden. Zwei wesentliche Ansatzpunkte für künftige Evaluationsstudien sollen abschließend hervorgehoben werden: Zum einen

ist aus den dargestellten Limitationen hinsichtlich der kausalen Interpretierbarkeit der Ergebnisse, der Bedarf von Studienverlaufsuntersuchungen abzuleiten. Diese würden die bisher im Querschnitt realisierten Studierenden-, Abbrecher- und Absolventenbefragungen umfassen und die Beantwortung der Fragen nach Bedingungsfaktoren von Studienzufriedenheit, Studienerfolg, Studienabbruch und längerfristig auch des Berufserfolges ermöglichen. Auch qualitative Untersuchungen könnten die bisherigen Ergebnisse sinnvoll ergänzen. Zum anderen besteht aufgrund der Limitationen durch die Erfassung aller Variablen über Selbsteinschätzungen der Studierenden, der Bedarf der Verwendung zusätzlicher Indikatoren. Dies können statistische Kennzahlen auf Ebene der Studiengänge sein oder Einschätzungen der Studienbedingungen durch Lehrende oder Rater. Auf der Basis der einen oder der anderen zusätzlichen Datengrundlage wäre es dann sehr interessant, das entwickelte theoretische Modell zu prüfen, und auch für andere abhängige Variablen (z.B. den Kompetenzerwerb oder den erfolgreichen Studienabschluss).

Literatur

- Bargel, T., Multrus, F., Ramm, M & Bargel, H. (2009). *Bachelor-Studierenden – Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Bargel, T., Ramm M. & Multrus, F. (2008). Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn: BMBF.
- Bradburn, N. M.; Rips, L. J. & Shevell, S. K. (1987). Answering autobiographical questions: the impact of memory and inference on surveys. *Science*, 236 (4798), S. 157-161
- CHE 2009 = CHE Consult (2009). KMK: *Eckpunkte Bologna. – das ist ein Anfang*. Online-Quelle: <http://www.checonsult.com/cms/index.php?getObject=371&getNewsID=1058&getCB=398&getLang=>
- Donabedian, A. (1980) *Explorations in Quality – Assessment and Monitoring*, Volume I. The Definition of Quality and Approaches to its Assessment. Health Administration Press: Ann Arbor, University of Michigan.
- European Communities (2009). ECTS Users´ Guide. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. Online-Quelle: http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_en.pdf
- Heublein, U., Spangenberg, H. & Sommer, D. (2003). *Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002*. Hannover: HIS.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., & Besuch, G. (2009). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. Projektbericht. Hannover: HIS.
- ISQ 2010 = Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (2010). *Bildung in Berlin und Brandenburg 2010 – Ein indikatorengestützter Bericht zur Bildung im Lebenslauf*. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin und Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg.
- KMK (2010) = Kultusministerkonferenz (2010). Änderung der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen am 04.02.2010. Online-Quelle: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf
- Kolland, F. (2002). *Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise. Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten*. Wien: Braumüller.
- Nagy, G. (2006). Berufliche Interessen, kognitive und fachgebundene Kompetenzen: Ihre Bedeutung für die Studienfachwahl und die Bewährung im Studium. Dissertation. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Richter, R. (2000). Studierbarkeit des Studiums herstellen – ein Auftrag für die Studienreform. *Das Hochschulwesen*, 5/2000, S. 158-162.

Schulmeister, R. & Metzger, C. (2011). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten – Eine empirische Studie*. Münster: Waxmann.

Thiel, F., Blüthmann, I., Lepa, S. & Ficzkó, M. (2006). *Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2006*. URL: <http://www.fu-berlin.de/universitaet/entwicklung/qualitaetsmanagement/bachelorbefragung/bachelorbefragung-2006.pdf?1304061233>

Erklärung

Hiermit versichere ich, die Dissertation „Studierbarkeit, Studienzufriedenheit, Studienabbruch – Analysen von Einflussfaktoren in den Bachelorstudiengängen“ selbständig angefertigt zu haben. Sämtliche Hilfsmittel, die ich verwendet habe, sind angegeben. Sie ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden.

Berlin, im April 2012

Danksagung

Die Danksagung ist nicht Teil der Online-Version.

Lebenslauf

Der Lebenslauf ist nicht Teil der Online-Version.