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
  1.6 Ergebnisrückmeldung und Datennutzung ..................................................................... 32
  1.7 Fragestellungen der Arbeit ............................................................................................ 33
  1.8 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, Workload ............................................................ 47
  2.2 Konstruktion und Validierung eines Instrumentes zur Erfassung des Workload ...... 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 Teilstudien lassen sich drei Themenbereichen zuordnen: Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Abbruchneigung und Studienabbruch und –wechsel.


Teilstudie 4 untersucht mit Hilfe von Mehrebenenanalysen die Bedeutung von individuellen Merkmalen (Geschlecht, Informiertheit, Studienwahl motive) 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 Studiengangsebene 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


Theoretischer Rahmen der Arbeit
1.1 Einleitung


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.”


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


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


Umsetzung der Bologna-Ziele in Deutschland


1.3 Verfahren und Aspekte der Qualitätssicherung in den Bachelorstudiengängen


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).


**Studierbarkeit**


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.


**Vergleichswerte aus bundesweiten Studierenden-, AbsolventInnen- und AbbrecherInnenbefragungen**


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

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 verstanden wird.


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:


---

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.


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


**Studienzufriedenheit**


---

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


**Studienabbruch und Studienwechsel**


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

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.


1.5.1 Modelle der Schul- und Unterrichtsqualität


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


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


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

• **Inputvariablen**: Eingangsvoraussetzungen der Studierenden
• **Prozessmerkmale** des Studiums:
  o Lehre, Betreuung, Beratung, Prüfungsorganisation
  o 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, Abbruchneigung

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.

Für eine Längsschnittuntersuchung könnte das Modell um den Studienabbruch als Erfolgskriterium ergänzt werden.
1.5.3 Modelle zur Erklärung von Studienabbruch


1.6 Messung von Studienqualität

Mit den dargestellten Modellen werden Variablen definiert, die mit Studienerfolgsmaßstäben 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.


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

Grundsätzlich sind neben standardisierten Befragungen beispielsweise auch Gruppendifskussionen oder Interviews zur Erfassung der Einschätzungen der Studierenden zu ihrem Studium denkbar. Für die flächendeckende Studiengängeevaluation 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).


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 Ergebnisrückmeldung und Datennutzung


Ergebnisrückmeldung 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 konfliktierenden 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.


1.8 Fragestellungen der Arbeit


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 Lehrevaluation) 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.


1.9 Untersuchungsdesign und Datengrundlage der Studien

Eine Fragebogeninventar zur Erfassung der studienbezogenen Lernzeit (FELZ)


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.

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.


Die Befragungen wurden jeweils als Querschnittuntersuchungen und als Vollerhebungen online realisiert. Die Studierenden wurden von den 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).

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.


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 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.


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-Mai-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.


**Exmatrikuliertenbefragung**


\(^{11}\) 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.
Literatur

http://www.akcreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/Beschluss_Regeln_Studienangege_Systemakkreditierung_23022012.pdf


Berliner Hochschulgesetz (BerlHG). Online-Quelle:
http://gesetze.berlin.de/default.aspx?words=BerlHG&btsearch.x=42&filter=


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.

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


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.


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


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.


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

In diesem Zusammenhang lassen sich drei typische Steuerungsprobleme identifizieren:

---

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 abhänge.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


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.


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

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 mehrererlei Hinsicht:

- 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).

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


Ein weiteres Problem, das sich aufgrund der Verknüpfung der Workload-Erhebung mit der Lehrveranstaltung ergibt, ist die aufgrund des Datenschutzes fehlende Möglichkeit, die anonymen Daten zu verknüpfen.
Antworten bezogen auf die einzelnen Lehrveranstaltungen anschließend zu einem individuellen Gesamt-Workload eines Studierenden im Semester zusammenzuführen.


2.2.1.2 Studentstagebücher


Erfahrungen mit Studentstagebüchern 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 Studentstagebuch erhoben. 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

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.


2.2.1.3 Standardisierte Fragebögen


28 http://www4.tu-ilmenau.de/lps/.
29 http://www4.tu-ilmenau.de/lps/ilmenau/Abschlussbericht_Ilmenau.pdf (S. 5)
2.2.2 Workload-Erfassung an der Freien Universität Berlin – das FELZ-Inventar


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

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.


2.2.2.2 Fragebogen für die vorlesungsfreie Zeit


---

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.


2.2.2.3 Personbezogener 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


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

---

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.


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-ilmenau.de/lps/weimar/ZwBerichtM5_Weimar.pdf
36 Im Personenbezogenen Fragebogen wird die Wegzeit zur Universität erhoben. Insofern ist es mit dem Inventar bei Bedarf möglich, Fahrzeiten zusätzlich zum zeitlichen Aufwand der Studierenden hinzurechnen.
Studie 1: FELZ - ein Instrument zur Erfassung der studienbezogenen Arbeitsbelastung

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


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 gewonnenen Daten angestellt.


\textsuperscript{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.

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.


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:

- Auch Workload-Erfassungen anderer Hochschulen mit sehr differenzierten Verfahren wie Studentagebüchern kommen zu dem Ergebnis, dass der individuelle Workload innerhalb eines Studiengangs relativ breit streut und je nach Studiengang zum Teil erheblich variiert.

Dies deutet darauf hin, dass interindividuelle Unterschiede in der für festgelegte Studienanforderungen erbrachten Lernzeit gegenstandsimmmanent 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 Steuerungssubjekte mit für sie relevanten Daten. Diesem Aspekt wird mittels eines eigens entwickelten Rückmeldeformates Rechnung getragen (Einzelheiten vgl. 4).

2. Aufbereitung der Information

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, Studiendate (Kernfach, affine Bereiche bzw. 60-LPModulangebote, Allgemeine Berufsvorbereitung (ABV) bzw. Lehramtsbezogene Berufswissenschaft (LBW), Module und Lehreranalytischen. Außerdem werden Mittelwerte wochenbezogen in einer Grafik abgebildet, was die Kumulation der zeitlichen Belastung zu bestimmten Zeitpunkten (Klausurenzeitraum) und die Differenzen zwischen Vorlesungszeit und vorlesungsfreier Zeit verdeutlicht.


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.


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.

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.


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)**


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


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

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


Internetquellen


Bericht zur Erhebung der studentischen Workload 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 2.6-1 FELZ, Vorlesungszeit

**Fragebogen zur Erfassung der studienbezogenen Lernzeit (FELZ) – Vorlesungszeit**


<table>
<thead>
<tr>
<th>LV-Nr</th>
<th>LV-Titel (Kürzel)</th>
<th>Montag</th>
<th>Dienstag</th>
<th>Mittwoch</th>
<th>Donnerstag</th>
<th>Freitag</th>
<th>Samstag</th>
<th>Sonntag</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Anw</td>
<td>VB</td>
<td>NB</td>
<td>Anw</td>
<td>VB</td>
<td>NB</td>
<td>Anw</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Bitte beachten Sie, dass die Vorleistung der relevanten Lehrveranstaltungen einschließlich der Referaten von Dozenten, Literaturhinweisen, Bibliographien und Prüfungsaufgaben festgelegt werden. Denken Sie daran, die relevanten Zeiten aufzunehmen und festzulegen.

Datum: __________ bis __________

**Anhang**

Formblatt I 2.6-2 FELZ, Vorlesungsfreie Zeit (1)

**Fragebogen zur Erfassung der studienbezogenen Lernzeit (FELZ) – Vorlesungsfreie Zeit**

Bitte tragen Sie für jede Woche der vorlesungsfreien Zeit ein, wie viel Uhr Sie für studienbezogene Tätigkeiten sowie für Erwerbstätigkeit aufgewendet haben. Verwenden Sie dabei Stunden als Zeiteinheit. Vermerken Sie bei Hausaufgaben und Klausurvorbereitungen bitte auch die Nummer der entsprechenden Lehrveranstaltung bzw. das Modul.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Studienbezogene Tätigkeit</th>
<th>20.02.-26.02.</th>
<th>27.02.-05.03.</th>
<th>06.03.-12.03.</th>
<th>13.03.-19.03.</th>
<th>20.03.-26.03.</th>
<th>27.03.-02.04.</th>
<th>03.04.-09.04.</th>
<th>10.04.-16.04.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Anfertigen einer Hausarbeit LV-Nr. oder Modul</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Anfertigen einer Hausarbeit LV-Nr. oder Modul</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Anfertigen einer Hausarbeit LV-Nr. oder Modul</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Praktikum (in Rahmen von ABV oder LBVP)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Zusätzliches Praktikum</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>EU, andere ausbildungsrelevant LV-Nr. oder Modul</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

1. Allgemeine Berufsvorbereitung
2. Lehrerbezogene Berufsvorbereitung
3. dazu gehören Exkursionen, Praktika, Exkursionen

© Arbeitsgruppe Schul- und Unterrichtsqualität der Freien Universität Berlin
### Formblatt I 2.6-3 FELZ, vorlesungsfreie Zeit (2)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Studienbezogene Tätigkeit</th>
<th>20.02.-26.02.</th>
<th>27.02.-05.03.</th>
<th>06.03.-12.03.</th>
<th>13.03.-19.03.</th>
<th>20.03.-26.03.</th>
<th>27.03.-02.04.</th>
<th>03.04.-09.04.</th>
<th>10.04.-16.04.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Blockveranstaltungen der FU</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>LV-Nummer oder Modul</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Blockveranstaltungen der FU</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>LV-Nummer oder Modul</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Lektüre / Bearbeitung studienrelevanter Literatur</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Klausurvorbereitung</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>LV-Nummer</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Klausurvorbereitung</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>LV-Nummer</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sonstiges</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sonstiges</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sonstiges</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Erwerbstätigkeit</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Sehr geehrte Studierende,

ergänzend zu den Angaben in den Wochenbogen, die Sie im Rahmen der Studienzeit-erhebung gemacht haben, bitten wir Sie nun um einige Angaben zu Ihrer Person und ihrem Studium, um zusätzliche studienrelevante Belastungen und Einflussfaktoren zu identifizieren.

Ihre Angaben werden selbstverständlich anonymer behandelt.

1. Ihr Alter:

2. Ihr Geschlecht: m f

3. Haben Sie Kinder, die überwiegend in Ihrem Haushalt leben?: ja nein

4. Wie lang beträgt die ungefähre Fahrzeit von Ihrer Wohnung zur Freien Universität?: Minuten

5. Sind Sie in diesem Semester einer Erwerbstätigkeit nachgegangen?: ja nein

6. Wenn ja, wie viele Stunden haben Sie durchschnittlich pro Semestertag gearbeitet?:

7. Gab es Faktoren, die in diesem Semester Ihr Studium deutlich beeinträchtigt haben (z.B. lange Fahrwege zwischen verschiedenen Studienorten) - wenn ja, benennen Sie diese bitte:

8. Gab es in diesem Semester Phasen besonderer zeitlicher Beanspruchung (z.B. durch Prüfungen oder ein Praktikum)? Wenn ja, schreiben 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?: ja nein wohl nicht

11. Wenn ja, welches?

12. Haben Sie noch Anregungen oder Kommentare zur Erhebung der studienbezogenen Lernzeit?

© Arbeitsgruppe Schul- und Unterrichtsforschung der Freien Universität Berlin
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.

Zusammenfassung

3.1 Einleitung


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 (Studienverlaufsschema) 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.


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 entwickelt, 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 Studierenden auf der Ebene der Module und des Gesamtstudiengangs, die Beurteilung der Unterstützungsleistungen und das Studier-
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 Magisterstudiengängen. 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.

Lehr-, Studien- und Prüfungspraxis sowie der Informationsmaterialien Beratungsangebote aus der Sicht der Studierenden angeraten.
Studie 2: Evaluation der Studienorganisation in den Bachelorstudiengängen - Konstruktion eines Fragebogens


42 Studienanfängerbefragungen, Absolventenbefragungen, Befragungen von Studienabbrechern sowie die Lehrevaluations, die von den einzelnen Hoch-schulen 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.

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

das Studieverhalten 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 Berlin 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).

Rahmen der Bachelorstudiengänge eine andere Wertigkeit erhalten als in Diplom- oder Magisterstudiengängen 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**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Theoretisches Konstrukt / Items</th>
<th>Frageformulierung / Skalierung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Beurteilung des Studienangebots</strong></td>
<td>„Wie beurteilen Sie den von Ihnen studierten Bachelorstudiengang hinsichtlich folgender Aspekte?“</td>
</tr>
<tr>
<td>- Aufbau und Struktur des Studiengangs(^1)</td>
<td>1= sehr gut 2= eher gut 3= eher schlecht 4= sehr schlecht</td>
</tr>
<tr>
<td>- Vermittlung fachlicher Grundlagen</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Inhaltliche Breite des Lehrangebotes(^2)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Einbezug aktueller Forschungsergebnisse(^1,2)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Verknüpfung von Theorie und Praxis(^1)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Vermittlung berufsrelevanter Qualifikationen(^2)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Beurteilung der Module im Kernfach</strong></td>
<td>„Bitte bewerten Sie pauschal die von Ihnen studierten Module Ihres Kernfachs hinsichtlich folgender Aspekte“</td>
</tr>
<tr>
<td>- Verständlichkeit der Qualifikationsziele(^3) i. d. Modulbeschreibungen</td>
<td>1= trifft zu 2= trifft eher zu 3= trifft eher nicht zu 4= trifft nicht zu</td>
</tr>
<tr>
<td>- Übereinstimmung von Qualifikationszielen und Modulinhalten</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Inhaltliche Abstimmung der Lehrveranstaltungen eines Moduls(^2)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Passung zwischen Lehrveranstaltungsform und -inhalt</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Entsprechung von Prüfungsanforderungen und Modulinhalten(^2)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

\(^1\) = 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Theoretisches Konstrukt / Items</th>
<th>Frageformulierung/ Skalierung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Bewertung der Informationen über das Studium</td>
<td>„Wie zufrieden sind Sie mit den Informationsangeboten zu folgenden Bereichen Ihres Studiums?“</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| - Informationen zum Bachelor allgemein  
- Informationen zu Aufbau und Struktur des Studiums  
- Informationen zum Kernfach  
- Informationen zu Studienanforderungen  
- Informationen zu Prüfungsanforderungen und -modalitäten | 1 = sehr zufrieden  
2 = eher zufrieden  
3 = eher unzufrieden  
4 = sehr unzufrieden |
| Bewertung der Prüfungsorganisation im Kernfach | „Wie zufrieden sind Sie mit folgenden Aspekten der Organisation und Durchführung von Prüfungen in Ihrem Kernfach?“ |
| - Organisation der Prüfungstermine  
- Transparenz der Prüfungsanforderungen  
- Feedback zu Prüfungsleistungen | 1 = sehr zufrieden  
2 = eher zufrieden  
3 = eher unzufrieden  
4 = sehr unzufrieden |
| Bewertung der Unterstützung auf Lehrveranstaltungsebene | „Wie zufrieden sind Sie mit der Unterstützung und Betreuung in folgenden Bereichen?“ |
| - 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 | 1 = sehr zufrieden  
2 = eher zufrieden  
3 = eher unzufrieden  
4 = sehr unzufrieden |
| Bewertung der zentralen und dezentralen Angebote | „Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden Informations- und Beratungsangeboten?“ |
| - Zentrale Studienberatung  
- FU-Studienhandbuch  
- FU-Webseiten  
- FU-Vorlesungsverzeichnis  
- FU-Infoservice  
- Studentische Studienberatung  
- Studien- und Prüfungsbüro | 1 = sehr zufrieden  
2 = eher zufrieden  
3 = eher unzufrieden  
4 = sehr unzufrieden |
### Tabelle 3: Items zur Beurteilung der Modulangebote und der Studienteile ABV bzw. LBW

<table>
<thead>
<tr>
<th>Theoretisches Konstrukt / Items</th>
<th>Fragetext/ Skalierung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Beurteilung der Module des 60-LP-Modulangebotes</strong>&lt;sup&gt;44&lt;/sup&gt;</td>
<td>„Bitte bewerten Sie pauschal die von Ihnen studierten Module Ihres 60-LP-Modulangebotes hinsichtlich folgender Aspekte“</td>
</tr>
<tr>
<td>• Verständlichkeit der Qualifikationsziele i. d. Modulbeschreibungen</td>
<td>1 = trifft zu  2 = trifft eher zu</td>
</tr>
<tr>
<td>• Übereinstimmung von Qualifikationszielen und Modulinhalten</td>
<td>3 = trifft eher nicht zu  4 = trifft nicht zu</td>
</tr>
<tr>
<td>• Inhaltliche Abstimmung der Lehrveranstaltungen eines Moduls</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• Passung zwischen Lehrveranstaltungsform und -inhalt</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• Entsprechung von Prüfungsanforderungen und Modulinhalten</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Bewertung der Prüfungsorganisation im 60-LP-Modulangebot</strong></td>
<td>„Wie zufrieden sind Sie mit folgenden Aspekten der Organisation und Durchführung von Prüfungen in Ihrem 60-LP-Modulangebot?“</td>
</tr>
<tr>
<td>• Organisation der Prüfungstermine</td>
<td>1 = sehr zufrieden  2 = eher zufrieden</td>
</tr>
<tr>
<td>• Transparenz der Prüfungsanforderungen</td>
<td>3 = eher unzufrieden  4 = sehr unzufrieden</td>
</tr>
<tr>
<td>• Feedback zu Prüfungsleistungen</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Beurteilung des Studienangebots der ABV</strong></td>
<td>„Die nachfolgenden Aussagen betreffen den Studienbereich ABV. Bitte geben Sie an, in welchem Maße die nachfolgenden Aussagen aus Ihrer Sicht zutreffen.“</td>
</tr>
<tr>
<td>• Sinnvolle Ergänzung zum Fachstudium</td>
<td>1 = trifft zu  2 = trifft eher zu</td>
</tr>
<tr>
<td>• Vermittlung berufspraktischer Erfahrungen</td>
<td>3 = trifft eher nicht zu  4 = trifft nicht zu</td>
</tr>
<tr>
<td>• Bekanntmachen mit Anforderungen des Arbeitsmarkts</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• Vermittlung von Schlüsselkompetenzen</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Beurteilung des Studienangebots der LBW</strong></td>
<td>„Die nachfolgenden Aussagen betreffen den Studienbereich LBW. Bitte geben Sie an, in welchem Maße die nachfolgenden Aussagen aus Ihrer Sicht zutreffen.“</td>
</tr>
<tr>
<td>• Vermittlung erziehungswissenschaftlicher Grundkenntnisse</td>
<td>1 = trifft zu  2 = trifft eher zu</td>
</tr>
<tr>
<td>• Vermittlung fachdidaktischem Basiswissen</td>
<td>3 = trifft eher nicht zu  4 = trifft nicht zu</td>
</tr>
<tr>
<td>• Unterstützung bei der Berufsentscheidung</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Beurteilung des LBW-Praktikums</strong></td>
<td>„Wie bewerten Sie das berufsfelderschließende Praktikum im Hinblick auf folgende Aspekte?“</td>
</tr>
<tr>
<td>• Einblick in schulische Tätigkeitsfelder</td>
<td>1 = trifft zu  2 = trifft eher zu</td>
</tr>
<tr>
<td>• Erfahrungen bei der Unterrichtsgestaltung</td>
<td>3 = trifft eher nicht zu  4 = trifft nicht zu</td>
</tr>
<tr>
<td>• Angeleitete Unterrichtsbeobachtung</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• Reflexion der Praxiserfahrung mit Mentoren</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• Reflexion der Praxiserfahrung in der Kompaktveranstaltung</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• Reflexion des Lehrerberufs und der Lehrerrolle</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

---

<sup>44</sup> Zur Entwicklung der Items siehe entsprechende Kernfachskalen in Tabelle 2.1 und 2.2.
3.4 Erhebungsdesign und Rücklauf


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.


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 mediane 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)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Items</th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5</th>
<th>6</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Entsprachung v. Prüfungsanforderungen &amp; Modulinhalten</td>
<td>0,647</td>
<td>0,183</td>
<td>0,035</td>
<td>0,103</td>
<td>0,087</td>
<td>0,011</td>
</tr>
<tr>
<td>Passung zwischen Lehrveranstaltungsform u. -inhalt</td>
<td>0,611</td>
<td>0,158</td>
<td>0,157</td>
<td>0,283</td>
<td>0,137</td>
<td>0,021</td>
</tr>
<tr>
<td>Transparenz der Prüfungsanforderungen</td>
<td>0,581</td>
<td>0,384</td>
<td>0,160</td>
<td>&lt;0,001</td>
<td>0,095</td>
<td>0,166</td>
</tr>
<tr>
<td>Organisation der Prüfungstermine</td>
<td>0,552</td>
<td>0,089</td>
<td>0,068</td>
<td>0,030</td>
<td>0,042</td>
<td>0,167</td>
</tr>
<tr>
<td>Übereinstimmung v. Qualifikationszielen &amp; Modulinhalt</td>
<td>0,532</td>
<td>0,070</td>
<td>0,267</td>
<td>0,212</td>
<td>0,130</td>
<td>0,281</td>
</tr>
<tr>
<td>Verständlichkeit der Qualifikationsziele i. d. Modulbeschr.</td>
<td>0,523</td>
<td>-0,046</td>
<td>0,278</td>
<td>0,102</td>
<td>0,209</td>
<td>-0,141</td>
</tr>
<tr>
<td>Feedback zu Prüfungsleistungen</td>
<td>0,482</td>
<td>0,438</td>
<td>0,103</td>
<td>-0,083</td>
<td>-0,060</td>
<td>0,165</td>
</tr>
<tr>
<td>Inhaltliche Abstimmung d. Lehrveranstaltungen e. Moduls</td>
<td>0,460</td>
<td>0,099</td>
<td>0,236</td>
<td>0,304</td>
<td>0,060</td>
<td>-0,058</td>
</tr>
<tr>
<td>Betreuung beim Ablassen von Hausarbeiten</td>
<td>0,133</td>
<td>0,772</td>
<td>0,045</td>
<td>0,047</td>
<td>0,013</td>
<td>0,057</td>
</tr>
<tr>
<td>Unterstützung bei der Prüfungsvorbereitung</td>
<td>0,278</td>
<td>0,729</td>
<td>0,154</td>
<td>0,075</td>
<td>-0,037</td>
<td>0,132</td>
</tr>
<tr>
<td>Unterstützung bei Lern- und Arbeitsschwierigkeiten</td>
<td>0,234</td>
<td>0,679</td>
<td>0,082</td>
<td>0,128</td>
<td>0,165</td>
<td>0,085</td>
</tr>
<tr>
<td>Unterstützung bei der Berufsfeildorientierung</td>
<td>-0,029</td>
<td>0,495</td>
<td>0,276</td>
<td>0,304</td>
<td>0,055</td>
<td>0,050</td>
</tr>
<tr>
<td>Vermittlung von Lerntechniken und -strategien</td>
<td>0,061</td>
<td>0,450</td>
<td>0,105</td>
<td>0,325</td>
<td>0,186</td>
<td>-0,284</td>
</tr>
<tr>
<td>Vermittlung v. Grundkompetenzen. Arbeitens</td>
<td>0,052</td>
<td>0,376</td>
<td>0,210</td>
<td>0,339</td>
<td>0,214</td>
<td>-0,253</td>
</tr>
<tr>
<td>Informationen zu Aufbau und Struktur des Studiums</td>
<td>-0,121</td>
<td>-0,058</td>
<td>-0,717</td>
<td>-0,183</td>
<td>-0,237</td>
<td>-0,112</td>
</tr>
<tr>
<td>Informationen zum Kernfach</td>
<td>-0,352</td>
<td>-0,072</td>
<td>-0,668</td>
<td>-0,098</td>
<td>-0,115</td>
<td>-0,060</td>
</tr>
<tr>
<td>Informationen zu den Studienanforderungen</td>
<td>-0,139</td>
<td>-0,140</td>
<td>-0,657</td>
<td>0,059</td>
<td>0,027</td>
<td>-0,136</td>
</tr>
<tr>
<td>Informationen zu Prüfungsanforderungen und -modalitäten</td>
<td>-0,190</td>
<td>-0,273</td>
<td>-0,646</td>
<td>-0,028</td>
<td>0,013</td>
<td>-0,163</td>
</tr>
<tr>
<td>Informationen zum Bachelor allgemein</td>
<td>-0,134</td>
<td>-0,064</td>
<td>-0,644</td>
<td>-0,194</td>
<td>-0,235</td>
<td>-0,195</td>
</tr>
<tr>
<td>Verknüpfung von Theorie und Praxis</td>
<td>0,167</td>
<td>-0,046</td>
<td>0,043</td>
<td>0,721</td>
<td>-0,050</td>
<td>0,219</td>
</tr>
<tr>
<td>Vermittlung berufsrelevanter Qualifikationen</td>
<td>0,013</td>
<td>0,230</td>
<td>0,223</td>
<td>0,652</td>
<td>0,036</td>
<td>-0,003</td>
</tr>
<tr>
<td>Einbezug aktueller Forschungsergebnisse</td>
<td>0,102</td>
<td>0,171</td>
<td>-0,031</td>
<td>0,532</td>
<td>-0,139</td>
<td>0,169</td>
</tr>
<tr>
<td>Vermittlung fachlicher Grundlagen</td>
<td>0,320</td>
<td>0,236</td>
<td>0,036</td>
<td>0,439</td>
<td>0,117</td>
<td>-0,060</td>
</tr>
<tr>
<td>Inhaltliche Breite des Lehrangebots</td>
<td>0,280</td>
<td>-0,070</td>
<td>0,045</td>
<td>0,359</td>
<td>0,119</td>
<td>0,138</td>
</tr>
<tr>
<td>Vorlesungsverzeichnis</td>
<td>0,119</td>
<td>0,164</td>
<td>0,183</td>
<td>-0,043</td>
<td>0,738</td>
<td>0,055</td>
</tr>
<tr>
<td>Webseiten</td>
<td>0,042</td>
<td>0,038</td>
<td>0,123</td>
<td>0,005</td>
<td>0,668</td>
<td>0,239</td>
</tr>
<tr>
<td>Studienhandbuch</td>
<td>0,068</td>
<td>-0,005</td>
<td>0,045</td>
<td>0,042</td>
<td>0,622</td>
<td>0,228</td>
</tr>
<tr>
<td>Infoservice</td>
<td>0,120</td>
<td>-0,005</td>
<td>0,042</td>
<td>0,122</td>
<td>0,188</td>
<td>0,574</td>
</tr>
<tr>
<td>Zentrale Studienberatung</td>
<td>0,022</td>
<td>0,107</td>
<td>0,151</td>
<td>0,123</td>
<td>0,150</td>
<td>0,564</td>
</tr>
<tr>
<td>Studentische Studienberatung</td>
<td>0,000</td>
<td>0,029</td>
<td>0,137</td>
<td>0,037</td>
<td>0,084</td>
<td>0,548</td>
</tr>
<tr>
<td>Studien- u. Prüfungsbüro</td>
<td>-0,032</td>
<td>0,099</td>
<td>0,295</td>
<td>0,054</td>
<td>0,135</td>
<td>0,413</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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. Die interne Konsistenz dieser Skala ist mit Cronbachs α=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

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

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 Teilspekte 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).

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


Internetquellen


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.

4.1 Einleitung


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.


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


*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),


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


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

- 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).


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:

- Orientierungsschwierigkeiten (Gold & Kloft 1991) sowie falsche Erwartungen bezüglich des studienbezogenen Zeitaufwands (Pohlenz & Tinsner 2004).
Studie 3: Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen, Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen?

- 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.


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).
<table>
<thead>
<tr>
<th>Faktor</th>
<th>Fragetext</th>
<th>Item (Abk. im Modell)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Abbruchneigung</td>
<td>Wenn ich eine gute Alternative hätte, würde ich das Studium abbrechen.</td>
<td>Abbruchneigung</td>
</tr>
<tr>
<td>informiertheit vor Studienbeginn</td>
<td>Bitte geben Sie die Durchschnittsnoten Ihres Hochschulreifezeugnisses (Abitur) an. abnote</td>
<td>über Studienanforderungen (info_1)</td>
</tr>
<tr>
<td>Studienwahlmotiv Fachinteresse</td>
<td>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?</td>
<td>über Berufsperspektiven, die mit dem Studium verbunden sind (info_2)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Die Wahl des Studienfachs kam eher zufällig zustande (umgepolt) (motiv_1)</td>
<td>über Übergangsmöglichkeiten in Masterstudiengänge (info_3)</td>
</tr>
<tr>
<td>Studienwahlmotiv Fachinteresse</td>
<td>Was hat Sie zur Einschreibung in Ihr (Kern)Fach veranlasst?</td>
<td>Ich hatte keine bessere Idee (umgepolt) (motiv_2)</td>
</tr>
<tr>
<td>Inhaltliche Ausgestaltung</td>
<td>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?</td>
<td>über Studienanforderungen (info_1)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Die Wahl des Studienfachs kam eher zufällig zustande (umgepolt) (motiv_1)</td>
<td>über Berufsperspektiven, die mit dem Studium verbunden sind (info_2)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>über Übergangsmöglichkeiten in Masterstudiengänge (info_3)</td>
<td>über Übergangsmöglichkeiten in Masterstudiengänge (info_3)</td>
</tr>
<tr>
<td>Studienwahlmotiv Fachinteresse</td>
<td>Was hat Sie zur Einschreibung in Ihr (Kern)Fach veranlasst?</td>
<td>Ich hatte keine bessere Idee (umgepolt) (motiv_2)</td>
</tr>
<tr>
<td>Inhaltliche Ausgestaltung</td>
<td>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?</td>
<td>über Studienanforderungen (info_1)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Die Wahl des Studienfachs kam eher zufällig zustande (umgepolt) (motiv_1)</td>
<td>über Berufsperspektiven, die mit dem Studium verbunden sind (info_2)</td>
</tr>
<tr>
<td>Inhaltliche Ausgestaltung</td>
<td>Überblick über die allgemein anerkannten Fakten der Universität abhängig von der Gliederung der Module ihres (Kern)Fachs</td>
<td>über Übergangsmöglichkeiten in Masterstudiengänge (info_3)</td>
</tr>
<tr>
<td>Studienorganisation</td>
<td>Bitte bewerten Sie im Allgemeinen die von Ihnen studierten Module Ihres (Kern)Fachs</td>
<td>Erwerb fachlicher Grundlagen (inhalte_1)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Qualifikationszielen und Lehrinhalte stimmen überein (orga_1)</td>
<td>Verknüpfung von Theorie und Praxisanteilen (inhalte_2)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Die Lehrveranstaltungen eines Moduls sind inhaltlich aufeinander abgestimmt (orga_2)</td>
<td>Erwerb berufsrelevanter Qualifikationen (inhalte_3)</td>
</tr>
<tr>
<td>Studienorganisation</td>
<td>Bitte bewerten Sie im Allgemeinen die von Ihnen studierten Module Ihres (Kern)Fachs</td>
<td>Qualifikationszielen und Lehrinhalte stimmen überein (orga_1)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Die Lehrveranstaltungen eines Moduls sind inhaltlich aufeinander abgestimmt (orga_2)</td>
<td>Erwerb berufsrelevanter Qualifikationen (inhalte_3)</td>
</tr>
<tr>
<td>Studienorganisation</td>
<td>Bitte bewerten Sie im Allgemeinen die von Ihnen studierten Module Ihres (Kern)Fachs</td>
<td>Qualifikationszielen und Lehrinhalte stimmen überein (orga_1)</td>
</tr>
<tr>
<td>Studienorganisation</td>
<td>Bitte bewerten Sie im Allgemeinen die von Ihnen studierten Module Ihres (Kern)Fachs</td>
<td>Qualifikationszielen und Lehrinhalte stimmen überein (orga_1)</td>
</tr>
<tr>
<td>Studienorganisation</td>
<td>Bitte bewerten Sie im Allgemeinen die von Ihnen studierten Module Ihres (Kern)Fachs</td>
<td>Qualifikationszielen und Lehrinhalte stimmen überein (orga_1)</td>
</tr>
<tr>
<td>Studienorganisation</td>
<td>Bitte bewerten Sie im Allgemeinen die von Ihnen studierten Module Ihres (Kern)Fachs</td>
<td>Qualifikationszielen und Lehrinhalte stimmen überein (orga_1)</td>
</tr>
<tr>
<td>Studienorganisation</td>
<td>Bitte bewerten Sie im Allgemeinen die von Ihnen studierten Module Ihres (Kern)Fachs</td>
<td>Qualifikationszielen und Lehrinhalte stimmen überein (orga_1)</td>
</tr>
<tr>
<td>Studienorganisation</td>
<td>Bitte bewerten Sie im Allgemeinen die von Ihnen studierten Module Ihres (Kern)Fachs</td>
<td>Qualifikationszielen und Lehrinhalte stimmen überein (orga_1)</td>
</tr>
<tr>
<td>Studienorganisation</td>
<td>Bitte bewerten Sie im Allgemeinen die von Ihnen studierten Module Ihres (Kern)Fachs</td>
<td>Qualifikationszielen und Lehrinhalte stimmen überein (orga_1)</td>
</tr>
<tr>
<td>Lehrliehtität</td>
<td>Wie bewerten Sie in Allgemeinen die Qualität der Lehre in Ihrem (Kern)Fach?</td>
<td>Im Allgemeinen sind die Lehrveranstaltungen gut strukturiert. (lehre_1)</td>
</tr>
<tr>
<td>Lehrliehtität</td>
<td>Wie bewerten Sie in Allgemeinen die Qualität der Lehre in Ihrem (Kern)Fach?</td>
<td>Im Allgemeinen sind die Lehrveranstaltungen abwechslungsreich gestaltet (lehre_2)</td>
</tr>
<tr>
<td>Negatives soziales Klima/ Leistungsdruck und Konkurrenz</td>
<td>Wie bewerten Sie Ihre Studiensituation im Hinblick auf das soziale Klima?</td>
<td>Es herrscht ein großer Leistungsdruck im Studium (soz.Klima_1)</td>
</tr>
<tr>
<td>Negatives soziales Klima/ Leistungsdruck und Konkurrenz</td>
<td>Wie bewerten Sie Ihre Studiensituation im Hinblick auf das soziale Klima?</td>
<td>Es herrscht eine große Konkurrenz zwischen den Studierenden (soz.Klima_2)</td>
</tr>
<tr>
<td>Lernschwierigkeiten</td>
<td>Die folgenden Fragen betreffen ihre individuellen Lernerfahrungen im Studium</td>
<td>Die Vorbereitung auf Prüfungen fällt mir schwer (lerns_1)</td>
</tr>
<tr>
<td>Lernschwierigkeiten</td>
<td>Die folgenden Fragen betreffen ihre individuellen Lernerfahrungen im Studium</td>
<td>Ich habe Schwierigkeiten bei der Erfüllung des Lernpensums. lerns_2</td>
</tr>
<tr>
<td>Lernschwierigkeiten</td>
<td>Die folgenden Fragen betreffen ihre individuellen Lernerfahrungen im Studium</td>
<td>Es fällt mir schwer, den Lernstoff zu behalten. lerns_3</td>
</tr>
<tr>
<td>Persönliche Belastungen</td>
<td>Inwieweit treffen folgende belastende Lebensumstände auf Ihre Situation zu?</td>
<td>Es ist für mich sehr schwierig, Studium &amp; Erwerbstätigkeit zu vereinbaren (Probl_Job)</td>
</tr>
<tr>
<td>Persönliche Belastungen</td>
<td>Inwieweit treffen folgende belastende Lebensumstände auf Ihre Situation zu?</td>
<td>Es ist für mich sehr schwierig, Studium &amp; Familie zu vereinbaren (Probl_Fam)</td>
</tr>
<tr>
<td>Persönliche Belastungen</td>
<td>Inwieweit treffen folgende belastende Lebensumstände auf Ihre Situation zu?</td>
<td>Ich bin häufig krank / habe psychische Probleme (Probl_Gesundh)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 Studienabschneiden und Lernverhalten, hier erfasst durch Lernschwierigkeiten, auswirken und wie diese wiederum die Neigung zum Studienabbruch beeinflussen.


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 fallweisen 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).


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

Anmerkung: χ²(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 (β =.06, p<.001) und der Lernschwierigkeiten (β = .22, p < .001) auf die Studienabbruchneigung. Weitere direkte Einflussfaktoren auf die Abbruchneigung waren die
Studienmotivation, Fachinteresse (β = -.28, p < .001) sowie die Beurteilung der Studienbedingungen (β = -.26, p < .001). Es zeigten sich auch indirekte Effekte nach Kline (1998) auf die Studienabbruchneigung, mediert durch die Lernschwierigkeiten: von der Studienmotivation Fachinteresse (β = .05, z = 6.04 p<.001), getestet mit dem Sobel-Test nach Preacher und Hayes (2008), der Beurteilung der Studienbedingungen (β = -.04, z = 6.69, p<.001), der Wahrnehmung von Konkurrenz und Leistungsdruck (β = .13, z = 8.21, p < .001), gesundheitlichen Problemen (β = .06, z = 3.63, p < .01) und den Schwierigkeiten mit der Vereinbarkeit von Studium und Familie (β = .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 (β = .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.


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


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.

Literatur


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


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


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

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


Zusammenfassung


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


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.


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


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 Lehrr Qualität, 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 Studien schwerpunkte 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 Einschätzungen 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“ (Gärtn er 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

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


5.2.3 Rahmenmodell zur Erklärung von Studienzufriedenheit


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

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

- 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


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

Tabelle 7: Zusammensetzung der Stichprobe nach Studiengängen und Fächergruppen

<table>
<thead>
<tr>
<th>Fächergruppe Geisteswissenschaften</th>
<th>Fächergruppe Naturwissenschaften</th>
<th>Fächergruppe Sozialwissenschaften</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Studiengang</td>
<td>n</td>
<td>Studiengang</td>
</tr>
<tr>
<td>Deutsche Philologie</td>
<td>129</td>
<td>Biochemie</td>
</tr>
<tr>
<td>Englische Philologie</td>
<td>84</td>
<td>Meteorologie</td>
</tr>
<tr>
<td>Romanische Philologien 1</td>
<td>149</td>
<td>Bioinformatik</td>
</tr>
<tr>
<td>Allg. u. vgl. Literaturwissenschaft</td>
<td>57</td>
<td>Geographie</td>
</tr>
<tr>
<td>Filmwissenschaft</td>
<td>34</td>
<td>Geologie</td>
</tr>
<tr>
<td>Theaterwissenschaft</td>
<td>65</td>
<td>Physik 2</td>
</tr>
<tr>
<td>Philosophie</td>
<td>57</td>
<td>Mathematik 2</td>
</tr>
<tr>
<td>Niederländische Philologie</td>
<td>10</td>
<td>Informatik 2</td>
</tr>
<tr>
<td>Griechische Philologie</td>
<td>6</td>
<td>Biologie 2</td>
</tr>
<tr>
<td>Italienstudien</td>
<td>13</td>
<td>Chemie 2</td>
</tr>
<tr>
<td>Frankreichstudien</td>
<td>19</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Geschichte</td>
<td>77</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kunstgeschichte 3</td>
<td>84</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Geschichte und Kultur d. Vorderen</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Orients 4</td>
<td>79</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Altermutswissenschaften 5</td>
<td>130</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ostasienswissenschaften 6</td>
<td>98</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>1091</td>
<td>Gesamt</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 Orients“ umfasst die Studienfächer Arabistik, Iranistik, Islamwissenschaften und Turkologie.
5 Der Bereich Altermutswissenschaften umfasst die Profilbereiche Ägyptologie, Klassische Archäologie, Prähistorische Archäologie, vorderasiatische Altermutskunde und Altorientalistik.
6 Der Bereich „Ostasienswissenschaften“ umfasst Chinastudien, Japanstudien und Koreastudien.

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).

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


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 Mittelwert-Indizes dargestellt.

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

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>(Antwortskala 0= sehr schlecht bis 7= sehr gut)</th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Aufbau und Struktur</td>
<td>.79</td>
<td>3.6</td>
</tr>
<tr>
<td>Stimmigkeit des Curriculums</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Wahlmöglichkeiten / Möglichkeit eigene Interessensschwerpunkte zu setzen</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Index Lehrqualität

<table>
<thead>
<tr>
<th>(Antwortskala: 0=trifft nicht zu bis 7=trifft zu)</th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Im Allgemeinen sind...</td>
<td>.88</td>
<td>4.6</td>
</tr>
<tr>
<td>... die Lehrenden gut vorbereitet.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>... die Lehrenden in der Lage, komplizierte Sachverhalte so zu erläutern, dass ich sie verstehe.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>... die Lehrveranstaltungen gut strukturiert.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>... die Lehrenden in der Lage, mein Interesse an den Lehrinhalten zu wecken.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>... die Lehrveranstaltungen abwechslungsreich gestaltet.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>... die Lehrenden engagiert.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Index Unterstützung und Betreuung durch die Lehrenden

<table>
<thead>
<tr>
<th>(Antwortskala: 0=trifft nicht zu bis 7=trifft zu)</th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Vermittlung von Lernstrategien</td>
<td>.90</td>
<td>3.5</td>
</tr>
<tr>
<td>Vermittlung von Grundkompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens (z.B. Recherche ...)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Unterstützung bei Lern- und Arbeitsschwierigkeiten</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Betreuung beim Abfassen von Hausarbeiten</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Betreuung bei der Vorbereitung von Referaten/Präsentationen</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ansprechbarkeit bei Fragen zum Studium</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Feedback zur Qualität individueller Studien- und Prüfungsleistungen</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Konkrete Hinweise zur Verbesserung individueller Lernergebnisse</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Index Studienklima

<table>
<thead>
<tr>
<th>(Antwortskala: 0=trifft nicht zu bis 7=trifft zu)</th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Es ist schwierig, Kontakte zu Kommiliton(inn)en zu finden.</td>
<td>.75</td>
<td>4.8</td>
</tr>
<tr>
<td>Es herrscht eine große Konkurrenz zwischen den Studierenden.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ich finde bei Problemen oft keine(n) Ansprechpartner/in.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>In den Lerngruppen ist die Arbeitsatmosphäre angenehm.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Im Großen und Ganzen herrscht an der Universität ein gutes Klima.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Index Lernmotivation und -strategien

<table>
<thead>
<tr>
<th>(Antwortskala: 0=trifft nicht zu bis 7=trifft zu)</th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Meistens macht es mir richtig Spaß, mir die Inhalte meines Fachs/meiner Fächer anzueignen.</td>
<td>.70</td>
<td>3.8</td>
</tr>
<tr>
<td>Wenn ich etwas für mein Studium erarbeiten/lernen muss, gelingt es mir meistens, die zur Verfügung stehende Zeit effektiv zu nutzen.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Wenn ich etwas für mein Studium erarbeiten/lernen muss, fällt es mir oft schwer, mich dazu zu motivieren. (umgepolt)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Die meisten Studieninhalte erscheinen mir wichtig im Hinblick auf meine spätere Berufstätigkeit.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Index Erwerb von Fachwissen

<table>
<thead>
<tr>
<th>(Antwortskala: 0=trifft nicht zu bis 7=trifft zu)</th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ich habe vertieftes und gut strukturiertes Wissen zu den grundlegenden Konzepten und Theorien meines (Kern-)Fachs erworben.</td>
<td>.82</td>
<td>3.9</td>
</tr>
<tr>
<td>Ich habe einen breiten Überblick über die wesentlichen Fragestellungen und Themengebiete meines (Kern-)Fachs erworben.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ich kenne die wichtigsten aktuellen Forschungsbefunde meines (Kern-)Fachs.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
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**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Wortlaut der Items</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>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)</td>
<td>3.8</td>
<td>2.3</td>
</tr>
<tr>
<td>KRANKHEIT: Ich bin häufig krank/habe psychische Probleme. (Antwortskala: 0=trifft nicht zu bis 7=trifft zu)</td>
<td>1.8</td>
<td>2.2</td>
</tr>
<tr>
<td>ERWERBSTÄTIGKEIT: Wie viele Stunden arbeiten Sie durchschnittlich pro Woche der Vorlesungszeit?</td>
<td>7.3</td>
<td>8.3</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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**

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

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 = 0.752) in ihrer Wirkung auf die Studienzufriedenheit untersucht.


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 Aggregierung 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 Prädiktoren auf allen Ebenen berücksichtigt werden. Dadurch wird unter Kontrolle der jeweils anderen Ebene, inwieweit die abhängige Variable durch individuelle (Level 1) und inwieweit sie durch gruppenbezogene (Level 2-)Variablen erklärt werden kann. Der Einfluss der unabhängigen Prädiktoren 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 Prädiktoren mit Ausnahme der dichotomen Variablen (Geschlecht: 0 = weiblich, Studiengangsart: 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 Prädiktoren (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 Prädiktoren 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 wurden 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
Studie 4: Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden

des Studiengangs einen hochsignifikanten positiven Einfluss (.19) auf die Studienzufriedenheit. Die unterschiedlichen Fachkulturen (Fächerguppen) 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.


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 Fächerguppen 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 Fächerguppen 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 Fächerguppen (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)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variablen</th>
<th>Nullmodell Intercept only</th>
<th>Modell 1 Nur Level2-Prädiktoren</th>
<th>Modell 2 Level2 + individuelle Level1-Prädiktoren</th>
<th>Modell 3 Mit allen Level1- und Level2-Prädiktoren</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Fixed effects</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Intercept</td>
<td>-0.020 (0.034)</td>
<td>-0.035 (0.029)</td>
<td>0.042 (0.032)</td>
<td>0.056 (0.028)</td>
</tr>
<tr>
<td>L1 Geschlecht (0= weiblich)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>L1 Studienwahlmotiv Fachinteresse</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>L1 Informiertheit</td>
<td>0.125*** (0.018)</td>
<td>6.88</td>
<td>-0.011 (0.018)</td>
<td>-0.061*** (0.019)</td>
</tr>
<tr>
<td>L1 Krankheit/psychische Probleme</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>L1 Umfang Erwerbstätigkeit (in h)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>L1 Fachsemester</td>
<td>-0.049* (0.020)</td>
<td>-2.41</td>
<td>-0.048*** (0.014)</td>
<td>-3.35</td>
</tr>
<tr>
<td>L1 Workload ist höher als veranschlagt</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>L1 Qualität der Studieneingangsphase</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>L1 Lehrqualität</td>
<td>0.213*** (0.022)</td>
<td>9.78</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>L1 Unterstützung und Betreuung</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>L1 Studienklima</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>L1 Lernmotivation und -strategien</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>L1 Erworbenes Fachwissen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>L2 Durchschnittliche LV-Größe</td>
<td>-0.052** (0.018)</td>
<td>-2.82</td>
<td>-0.031* (0.014)</td>
<td>-2.14</td>
</tr>
<tr>
<td>L2 Strukturelle Ausgestaltung</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>L2 FG Geisteswiss. (0= Naturwiss.)</td>
<td>0.189*** (0.023)</td>
<td>8.05</td>
<td>0.163*** (0.019)</td>
<td>8.43</td>
</tr>
<tr>
<td>L2 FG Sozialwiss. (0= Naturwiss.)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>L2 Studiengangsart (0= Monobachelorstudiengang)</td>
<td>-0.065 (0.053)</td>
<td>-1.22</td>
<td>-0.044 (0.045)</td>
<td>-0.98</td>
</tr>
<tr>
<td>Random effects</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Intercept (Varianz auf Level2)</td>
<td>0.032***</td>
<td>0.005</td>
<td>0.002</td>
<td>0.002</td>
</tr>
<tr>
<td>Wokload-slope</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Level1-Varianz</td>
<td>0.968</td>
<td>0.965</td>
<td>0.784</td>
<td>0.496</td>
</tr>
<tr>
<td>Erklärte Varianz (Level1) in %</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Erklärte Varianz (Level2) in %</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

* 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.


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 hochsignifikannten 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 Aggregatenebene hinzugefügt werden. Da jedoch in der vorliegenden Analyse der Einfluss der Level 2-Varibalen 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.

5.6 Zusammenfassung und Diskussion


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.


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 interestengeleiteten 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.


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


Von besonderem Interesse, weil bisher nur selten im Zusammenhang mit Studienzufriedenheit untersucht, sind die Ergebnisse bezüglich der Effekte der 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

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 Qualitätszirkel Lehre werden mit diesem Ziel derzeit an vielen Hochschulen neue Konzepte erprobt.


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.


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


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


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


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


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


6.1 Einleitung


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 herauskristallisieren 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).
Studie 5: Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen - Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen


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 Studienabbrücher 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.


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


Als Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs bzw. -wechsels werden „äußere (Studienbedingungen, Herkunft, Arbeitsmarkt etc.) oder innere (psychische Stabilität, Studienwahl motive, 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. Lebensbedingung endargestellt.\(^{60}\)

6.2.1 Individuelle Studienvoraussetzungen


\(^{61}\) Nicht eindeutig sind im Übrigen auch die Befunde zum Zusammenhang zwischen Geschlecht und Abbruchneigung.


**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.

Studienabbuch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen - Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen


**Studienwahlmotive:** Studienabbrüchern 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


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.


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.


Abbildung 3: Allgemeines theoretisches Modell des Studienerfolgs


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.

6.2.4 Hypothesen zur Erklärung der Genese von Abbruchgründen


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.


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. Der Rücklauf betrug 50,4 Prozent (n = 439). Zur Überprüfung der Repräsentativität des Rücklaufes wurden die Angaben der Befragten mit den der Studierendenverwaltung vorliegenden Daten der Exmatrikulierten (Geschlecht, Fachbereich, Fachsemester und Studiengangsart: Mono-
Studie 5: Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen - Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen

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

6.3.2 Fragebogenkonstruktion


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)

<table>
<thead>
<tr>
<th>extrinisches Studienwahlmotiv: Berufliche Karriere</th>
<th>intrinisches Studienwahlmotiv: Fachinteresse</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Mit dem Studium dieses Faches schienen gute Aussichten auf einen Arbeitsplatz verbunden.</td>
<td>Ich hatte großes Interesse für dieses Fach.</td>
</tr>
<tr>
<td>Mit dem Studium dieses Faches schienen mir gute Aufstiegs möglichkeiten verbunden.</td>
<td>Dass ich studieren wollte, war klar, die Wahl des Studienfachs kam aber eher zufällig zustande. (umgepolter)</td>
</tr>
<tr>
<td>Mit dem Studium dieses Faches schienen mir gute Verdienstmöglichkeiten verbunden.</td>
<td>Ich hatte damals keine bessere Idee. (umgepolter)</td>
</tr>
<tr>
<td>Das Studium dieses Faches erschien mir eine Vielzahl beruflicher Möglichkeiten zu eröffnen.</td>
<td>Ich schätzte meine Begabung/meine Fähigkeiten für dieses Fach hoch ein.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 persönliche 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

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: Reliabiltät und Verteilung der Skalen zur Beurteilung der Studienorganisation (n=439)**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Beurteilung der Betreuung und Unterstützung im Studium durch Dozenten</th>
<th>Beurteilung der Studien- &amp; Prüfungsorganisation im Kernfach</th>
<th>Beurteilung der Zufriedenheit mit der inhaltlichen Ausgestaltung des Studiengangs</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Unterstützung bei Lern- und Arbeitsschwierigkeiten</td>
<td>Übereinstimmung von Qualifikationszielen und Modulinhalten</td>
<td>Einbezug aktueller Forschungsergebnisse</td>
</tr>
<tr>
<td>Unterstützung bei der Prüfungsvorbereitung</td>
<td>Verständlichkeit der Qualifikationsziele</td>
<td>Inhaltliche Breite des Lehreangebots</td>
</tr>
<tr>
<td>Feedback zu Prüfungsleistungen</td>
<td>Entsprechung von Prüfungsanforderungen und Modulinhalten</td>
<td>Vermittlung berufsrelevanter Qualifikationen</td>
</tr>
<tr>
<td>Betreuung beim Abfassen von Hausarbeiten</td>
<td>Inhaltliche Abstimmung der Lehrveranstaltungen eines Moduls</td>
<td>Vermittlung von Grundkompetenzen wiss. Arbeiten</td>
</tr>
<tr>
<td>Unterstützung bei der Berufsfeldorientierung</td>
<td>Angemessenheit der jeweiligen Lehrveranstaltungsform</td>
<td>Verknüpfung von Theorie und Praxis</td>
</tr>
<tr>
<td>Vermittlung von Lerntechniken und -strategien</td>
<td>Transparenz der Prüfungsanforderungen</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Skalenreliabilität (Cronbachs α)**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Betreuung der Betreuung und Unterstützung im Studium durch Dozenten</th>
<th>Beurteilung der Studien- &amp; Prüfungsorganisation im Kernfach</th>
<th>Beurteilung der Zufriedenheit mit der inhaltlichen Ausgestaltung des Studiengangs</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0,80</td>
<td>0,76</td>
<td>0,66</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Mittelwert / SD (skaliert von 1-4)**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Betreuung der Betreuung und Unterstützung im Studium durch Dozenten</th>
<th>Beurteilung der Studien- &amp; Prüfungsorganisation im Kernfach</th>
<th>Beurteilung der Zufriedenheit mit der inhaltlichen Ausgestaltung des Studiengangs</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>2,32 / 0,6</td>
<td>2,80 / 0,5</td>
<td>2,50 / 0,5</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**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)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Persönlicher Belastungen 1: Erwerbstätigkeit</th>
<th>Persönliche Belastungen 2: Krankheit und Krisen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ich war gezwungen, Geld zur Finanzierung meines Studiums dazu zu verdienen.</td>
<td>Ich war häufig krank/ hatte psychische Probleme.</td>
</tr>
<tr>
<td>Studium und Erwerbstätigkeit waren für mich sehr schwer zu vereinbaren.</td>
<td>Ich habe schwerwiegende Familien- oder Beziehungskrisen durchlebt.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Itemkorrelation</th>
<th>0,69 **</th>
<th>0,46 **</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Mittelwert / SD (skaliert von 1-4)</td>
<td>2,20 / 1,1</td>
<td>1,64 / 0,8</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Die Items zu beiden Motivbündeln wurden im Fragebogen zufällig gemischt als Zustimmungssitems 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).

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gründe für die Exmatrikulation</th>
<th>Faktorladungen</th>
<th>Faktorladungen</th>
<th>Faktorladungen</th>
<th>Faktorladungen</th>
<th>Faktorladungen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Studienbedingungen</td>
<td>Studienanforderungen</td>
<td>Berufliche Neuorientierung</td>
<td>Mangelnde Studienmotivation</td>
<td>Beruflich-Finanziell</td>
</tr>
<tr>
<td>Unklarheit betreffs angebotener Masterstudiengänge</td>
<td>0,793</td>
<td>0,132</td>
<td>0,248</td>
<td>-0,212</td>
<td>-0,083</td>
</tr>
<tr>
<td>Unklarheit betreffs Zugang zum Masterstudium</td>
<td>0,778</td>
<td>0,179</td>
<td>0,200</td>
<td>-0,224</td>
<td>-0,128</td>
</tr>
<tr>
<td>schlechte Studienorganisation</td>
<td>0,707</td>
<td>0,029</td>
<td>0,035</td>
<td>0,145</td>
<td>-0,115</td>
</tr>
<tr>
<td>Prüfungs-Terminorganisation mangelhaft</td>
<td>0,666</td>
<td>0,159</td>
<td>0,017</td>
<td>0,053</td>
<td>0,103</td>
</tr>
<tr>
<td>Studium war zu verschult</td>
<td>0,605</td>
<td>-0,110</td>
<td>-0,010</td>
<td>0,160</td>
<td>0,150</td>
</tr>
<tr>
<td>Fehlende Wahl- und Vertieftungs-möglichkeiten</td>
<td>0,559</td>
<td>-0,107</td>
<td>0,161</td>
<td>0,217</td>
<td>0,018</td>
</tr>
<tr>
<td>Unzufriedenheit mit Betreuung durch Dozenten</td>
<td>0,554</td>
<td>0,243</td>
<td>-0,004</td>
<td>0,288</td>
<td>-0,183</td>
</tr>
<tr>
<td>unbefriedigendes fachliches Niveau der LVs</td>
<td>0,438</td>
<td>-0,097</td>
<td>-0,021</td>
<td>0,384</td>
<td>-0,143</td>
</tr>
<tr>
<td>mangelnde Lernkompetenzen</td>
<td>0,030</td>
<td>0,807</td>
<td>0,050</td>
<td>0,148</td>
<td>-0,009</td>
</tr>
<tr>
<td>Überforderung durch Leistungsdruk</td>
<td>0,150</td>
<td>0,780</td>
<td>0,015</td>
<td>0,188</td>
<td>0,024</td>
</tr>
<tr>
<td>mangelnde eigene fachbezogene Fähigkeiten</td>
<td>-0,038</td>
<td>0,764</td>
<td>0,234</td>
<td>0,145</td>
<td>-0,027</td>
</tr>
<tr>
<td>Einstieg ins Studium nicht geschafft</td>
<td>0,050</td>
<td>0,719</td>
<td>0,041</td>
<td>0,162</td>
<td>0,086</td>
</tr>
<tr>
<td>Prüfungen nicht bestanden</td>
<td>0,038</td>
<td>0,685</td>
<td>0,017</td>
<td>0,077</td>
<td>0,073</td>
</tr>
<tr>
<td>mangelnde berufliche Perspektiven</td>
<td>0,166</td>
<td>0,100</td>
<td>0,880</td>
<td>0,126</td>
<td>0,031</td>
</tr>
<tr>
<td>mangelnde Arbeitsplatzchancen</td>
<td>0,177</td>
<td>0,046</td>
<td>0,871</td>
<td>0,084</td>
<td>0,071</td>
</tr>
<tr>
<td>andere berufliche Vorstellungen</td>
<td>0,040</td>
<td>0,102</td>
<td>0,786</td>
<td>0,222</td>
<td>-0,045</td>
</tr>
<tr>
<td>Studium war zu theoretisch</td>
<td>0,188</td>
<td>0,291</td>
<td>0,182</td>
<td>0,709</td>
<td>0,016</td>
</tr>
<tr>
<td>wissenschaftliches Arbeiten liegt nicht</td>
<td>0,097</td>
<td>0,302</td>
<td>0,079</td>
<td>0,694</td>
<td>0,135</td>
</tr>
<tr>
<td>praktischere Tätigkeit angestrebt</td>
<td>0,052</td>
<td>0,225</td>
<td>0,192</td>
<td>0,692</td>
<td>0,306</td>
</tr>
<tr>
<td>kein Fachinteresse mehr</td>
<td>0,083</td>
<td>0,293</td>
<td>0,377</td>
<td>0,569</td>
<td>-0,079</td>
</tr>
<tr>
<td>Anstreben finanzieller Unabhängigkeit</td>
<td>-0,082</td>
<td>0,073</td>
<td>0,051</td>
<td>0,240</td>
<td>0,787</td>
</tr>
<tr>
<td>interessantes neues Jobangebot erhalten</td>
<td>-0,123</td>
<td>-0,112</td>
<td>0,043</td>
<td>0,074</td>
<td>0,723</td>
</tr>
<tr>
<td>finanzielle Engpässe</td>
<td>0,087</td>
<td>0,192</td>
<td>-0,066</td>
<td>-1,09</td>
<td>0,705</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Varianzaufklärung: 15,34 %, 14,61 %, 11,17 %, 10,72 %, 8,27 %

Skalenreliabilität (Cronbach’s 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

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 Neorientierung 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 rechtsschief 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


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 Karriermotiv 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 (Chi²=44,160; df=38; p<0,227; RMSEA=0,019; CFI=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

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 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. 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.


Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen - Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen

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


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.


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


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.

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 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 “over-taxed” (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).


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.


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 prädizieren, 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 Studienabbrucher 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 Exmatrikulierungstypologie 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


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 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 Studienabbrcher 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.


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 Studienabbrchen

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

---


In den Bachelorstudiengängen hat sich der Abbruchzeitpunkt insgesamt vorverlagert. Eine Differenzierung der durchschnittlichen Studien- und 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“ eine wichtige Rolle.


---

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. „Studienabbrcher aus familiären Gründen“ (9%), 6. „Studienabbrcher wegen nicht bestandener Prüfungen“ (6%) und 7. „Studienabbrcher aus finanziellen Gründen“ (13%).


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


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. Der Rücklauf betrug 50,4 Prozent (n = 439) und kann im Hinblick auf die der Studierendenverwaltung vorliegenden Daten (Geschlecht, Fachbereich, Fachsemester und Studiengangsart: Mono- bzw. Kombinations-Bachelor) als repräsentativ für die untersuchte Universität gelten. 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. 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 Exmatrikulierter 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 Wunschmodenplatz 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 Exmatrikulationsgründe 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)**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Fächergruppe</th>
<th>Geschlecht</th>
<th>Geschicht</th>
<th>Gesamt</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>männlich</td>
<td>weiblich</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Geistes- und Sprachwissenschaften</td>
<td>15,3%</td>
<td>23,7%</td>
<td>39.0%</td>
</tr>
<tr>
<td>(16,1%)</td>
<td>20,3%</td>
<td>30,5%</td>
<td>50,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>Studienjahre vor der Exmatrikulation:</td>
<td>1 Jahr</td>
<td>8,5%</td>
<td>10,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>weniger als ein</td>
<td>37,3%</td>
<td>62,7%</td>
<td>100,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>2 oder mehr Jahre</td>
<td>1,7%</td>
<td>8,5%</td>
<td>10,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>37,3%</td>
<td>62,7%</td>
<td>100,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Geschichts- und Kulturwissenschaften (20,2%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Studienjahre vor der Exmatrikulation:</td>
<td>1 Jahr</td>
<td>31,5%</td>
<td>46,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>weniger als ein</td>
<td>9,6%</td>
<td>37,0%</td>
<td>46,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>2 oder mehr Jahre</td>
<td>15,1%</td>
<td>31,5%</td>
<td>46,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>27,4%</td>
<td>72,6%</td>
<td>100,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Naturwissenschaften (44,3%)</td>
<td>25,9%</td>
<td>25,3%</td>
<td>51,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>Studienjahre vor der Exmatrikulation:</td>
<td>1 Jahr</td>
<td>19,8%</td>
<td>36,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>weniger als ein</td>
<td>16,7%</td>
<td>19,8%</td>
<td>36,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>2 oder mehr Jahre</td>
<td>3,7%</td>
<td>8,6%</td>
<td>12,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>46,3%</td>
<td>53,7%</td>
<td>100,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesellschaftswissenschaften</td>
<td>19,7%</td>
<td>45,1%</td>
<td>64,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>sowie 11 Nebenfachstudierendeanderer Hochschulen (19,4 %)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Studienjahre vor der Exmatrikulation:</td>
<td>1 Jahr</td>
<td>15,5%</td>
<td>31,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>weniger als ein</td>
<td>15,5%</td>
<td>15,5%</td>
<td>31,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>2 oder mehr Jahre</td>
<td>0,0%</td>
<td>4,2%</td>
<td>4,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>35,2%</td>
<td>64,8%</td>
<td>100,0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**7.3.3 Methode**

Die Exmatrikuierten-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 Klassifikation einzuordnen, wurden 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 Exmatrikuiertengruppen (Box-M-Test p < 0,05) wurden zur anschließenden Berechnung der Posteriori-Klassifikationswahrscheinlichkeiten aus dem finalen Modell vorsichtshalber gruppspezifische 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 betrugen $c_1 = 0,82$ ($\gamma_1 = 2,04$); $c_2 = 0,75$ ($\gamma_2 = 1,32$) 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 Diskriminanlyse (n = 375) DDD

<table>
<thead>
<tr>
<th>Exmatrikulierten-</th>
<th>Vorhergesagte Gruppenzugehörigkeit</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>cluster</td>
<td>Verwählt</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>%</td>
</tr>
<tr>
<td>Verwählt (n=133)</td>
<td>88,7</td>
</tr>
<tr>
<td>Überfordert (n=95)</td>
<td>9,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Enttäuscht (n=69)</td>
<td>10,1</td>
</tr>
<tr>
<td>Strategisch-</td>
<td>2,6</td>
</tr>
<tr>
<td>wechselnd (n=78)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Da das Ziel der durchgeführten schrittweisen Diskriminanlyse 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.

Abbildung 6: Exmatrikuliertenprofile (Ward-Clusteranalyse mit n=375)
7.4.1 Beschreibung der Exmatrikuliertentypologie

Cluster 1: „verwählt“ (36%)

Cluster 2: „überfordert“ (25%)

Cluster 3: „enttäuscht“ (18%)

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 (Spearmans $\rho = 0,15; \ p < 0,01^{**}$). 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.


7.5 Diskussion


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


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

Exmatrikulationsmotiv für die Mehrheit der jenigen, 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.


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.).


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.

Zu den vorliegenden Ergebnissen ist kritisch anzumerken, dass Eingangsvoraussetzungen, wie die Studienwahl motive 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 Querschnittdesign geschuldet, das lediglich eine Momentaufnahme erlaubt. Die systematische Rekonstruktion von Abbruchkarrieren, die die verschiedenen Aspekte in eine dynamische Beziehung setzt, würde ein Längsschnittdesign 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.
Studie 6: Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch? -- Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter Bachelorstudierender

Literatur


Gesamtdiskussion

8.1 Zusammenfassung der zentralen Befunde aus den sechs Teilstudien

8.1.1 Studierbarkeit


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.


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 Modulinhalten, 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 Berufsverbereitung bzw. das lehrämtesbezogene Praktikum sowie die studienbegleitenden Informationen. Hinsichtlich der Skala „inhaltliche Gesamtkomposition des Studiengangs“ (inhaltliche Breite, Vermittlung fachlicher Grundlagen und berufsrelevanten 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.


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


Und es zeigte sich ein differenzieller 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

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


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.

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


Somit stellt das tatsächliche Studieverhalten der Studierenden in einem Studiengang einen Indikator für dessen Studierbarkeit dar.


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:


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.


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

Welche Implikationen haben die Ergebnisse für das theoretische Modell?


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 Exmatrikulationsquoten**


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.


### 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 Querschnittbefragungen ⁷⁷. 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 Querschnittdesign 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 (Studienwahl motive, 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 fächer vergleichenden 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.


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.


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
Sunden Arbeitsaufwand) stattgefunden (KMK, 2010). Das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE)
hat hierzu kritisch Stellung genommen: „Die Absenkung der Jahresstudienarbeitszeit [führt] nicht
zungend 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
dazu 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 Ergebnisrückmeldung 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
Übergangssquoten in die weiterführenden Masterstudiengänge. Hier wären sowohl Auswirkungen auf
das Studierverhalten 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
Literatur


Erklärung


Berlin, im April 2012
Danksagung

Die Danksagung ist nicht Teil der Online-Version.
Lebenslauf

Der Lebenslauf ist nicht Teil der Online-Version.