

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

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

Wichtigste Ergebnisse und Handlungsfelder

06 | 2017

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

Gestaltung und Satz:
Silina Kowalewski, Petra Nölle, DZHW

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

Juni 2017

Wichtigste Ergebnisse

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

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

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

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

Der Prozess des Studienabbruchs – Theoretische Grundlagen der Untersuchung

Der Untersuchung zu den Faktoren des Studienabbruchs in den Bachelor- und Staatsexamensstudiengängen liegen bestimmte Annahmen zum Studienabbruchprozess zugrunde. Eine zentrale Annahme ist, dass es Bedingungen gibt, die je nach Ausprägung mehr oder minder stark den Fortgang des Studiums gefährden. Zu den Bedingungsfaktoren gehören Merkmalskonstellationen der Studienvorphase, des Studienübergangs und der Studiensituation, die in ihrer jeweiligen Ausprägung das Risiko eines Studienabbruchs erhöhen oder verringern können. Bei den Aspekten der Studiensituation sind interne (Studienverhalten, Studienleistungen, Fachidentifikation) und externe (Studienbedingungen, Beratungsangebote, Lebensbedingungen, Alternativen zum aktuellen Studium) Merkmale der Studien- und Lebenssituation der Studierenden zu unterscheiden. Die jeweils gegebenen Bedingungen führen bei den Studierenden zu Motivlagen, aus denen dann die Entscheidung zum Studienabbruch resultiert.

Viele Faktoren nehmen Einfluss auf Studienabbruch

Ein Studienabbruch lässt sich in der Regel daher nicht auf einen einzigen Grund zurückführen, sondern entwickelt sich durch Kumulation abbruchfördernder Faktoren, die sich untereinander bedingen und verstärken. Studienabbruch ist demnach nicht das Ergebnis einer spontanen, kurzfristigen Entscheidung, sondern wird als ein längerer Abwägungs- und Entscheidungsprozess verstanden. Bei der überwiegenden Zahl der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher steht jedoch ein bestimmtes Motiv im Mittelpunkt der Abbruchentscheidung. Dieses Motiv gibt letztlich den Ausschlag für den Studienabbruch.

Gründe des Studienabbruchs

Etwa drei Viertel der Studienabbrüche in Baden-Württemberg sind hauptsächlich auf Leistungsprobleme, mangelnde Studienmotivation, persönliche Gründe und die Orientierung auf eine praktische Tätigkeit zurückzuführen. Am häufigsten scheitern die Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher in Baden-Württemberg an den Anforderungen ihres Studiums bzw. wegen fehlender fachlicher Voraussetzungen.

Häufiges Scheitern an Leistungsanforderungen und geringer Studienmotivation

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

Ungünstige Studienbedingungen tragen im Verbund mit weiteren Studienproblemen zum Studienabbruch bei

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

Jeder zweite Studienabbruch geschieht in den ersten beiden Fachsemestern

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

Studienvorphase

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

Studierende aus akademischem Elternhaus und Gymnasiasten besonders erfolgreich

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

Mit gutem Abitur leichter zum Studienerfolg

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

Die schlechteren Schulnoten der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher korrespondieren mit der Einschätzung der fachlichen Vorbereitung auf das Studium. So bewertet lediglich etwa ein Drittel der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher die eigene Vorbereitung auf das Studium im Gesamten als ausreichend. Bei den Absolventinnen und Absolventen beläuft sich der entsprechende Anteil dagegen auf über 50%. Deutliche Differenzen bestehen dabei vor allem in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Kenntnissen, aber auch hinsichtlich überfachlicher Kompetenzen wie Zeitmanagement sowie selbständiges Arbeiten und Lernen. Die Befunde weisen allerdings nicht nur auf die im Durchschnitt schlechtere Ausgangssituation der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher hin, sondern auch darauf, dass nicht wenige Studierende mit ungünstigen Schulnoten und Vorbereitungsstand trotzdem erfolgreich studierten. Ihnen ist es gelungen, durch eigenaktives Studieren und Nutzung von Unterstützungsmaßnahmen, den Studienabschluss zu erreichen.

Studienentscheidung

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

Intrinsische Motive der Fachwahl erhöhen Chance auf Studienerfolg

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

Leistungsstarke Studierende in zulassungsbeschränkten Studiengängen erhöhen deren Erfolgsquote

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

Studieneingangsphase

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

Gute Vorkenntnisse erleichtern Studieneinstieg

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

Fachliche Förderung unterstützt beim Studieneinstieg

Spezielle Angebote am Studienbeginn können fehlende schulische Voraussetzungen ausgleichen und so zu einer erfolgreicherer Bewältigung des Studieneinstiegs beitragen. So werden in Baden-Württemberg Kurse zu Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens vergleichsweise häufig von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern in Sprach- und Kulturwissenschaften (49%) und in Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (36%) wahrgenommen, während Brückenkurse für Mathematik vor allem Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher in Mathematik und Naturwissenschaften (45%) sowie in Ingenieurwissenschaften (57%) besuchen. Im Vergleich zu den Absolventinnen und Absolventen ergeben sich in dieser Hinsicht keine großen Differenzen, außer bei

den Brückenkursen in Mathematik, an denen die Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern deutlich häufiger als die Absolventinnen und Absolventen teilgenommen haben.

Teilnahme an Vorbereitungskursen garantiert keine guten Noten

Die Befunde verweisen darauf, dass es zum einen – vor allem bei den Kursen zur fachlichen Vorbereitung – nicht gesichert ist, dass jene Studierende an den betreffenden Kursen teilnehmen, die eine solche Hilfestellung zu Studienbeginn besonders dringend benötigen. Unabhängig von der schulischen Mathematikleistung besucht in Baden-Württemberg nur rund die Hälfte der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher in Wirtschaftswissenschaften, in Mathematik und Naturwissenschaften sowie in Ingenieurwissenschaften einen Mathematikbrückenkurs. Zum anderen ist aber durch die Teilnahme an diesen Kursen auch nicht gewährleistet, dass die betreffenden Studierenden sich dann mehrheitlich nicht mehr mit entsprechenden fachlichen Defiziten auseinandersetzen müssen. Der Beitrag gerade der Brückenkurse in Mathematik zur Vermeidung von Studienabbruch scheint bislang gering zu sein.

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

Fehlende Informationen erschweren Studieneinstieg

Die Absolventinnen und Absolventen in Baden-Württemberg sind bei Studienbeginn besser informiert gewesen als die Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher. Insbesondere mit ihrer persönlichen Eignung (56% vs. 48%) und den fachlichen Studieninhalten (50% vs. 40%) haben sie sich vorab umfassender auseinandergesetzt. Insgesamt fällt die Informiertheit vor Aufnahme des Studiums bei beiden Exmatrikuliertengruppen jedoch eher gering aus. Wesentliche Anteile beider Exmatrikuliertengruppen halten im Nachhinein den Informationsstand bei Studienbeginn nicht für ausreichend. Dabei zeigt sich, dass Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher wie Absolventinnen und Absolventen, denen die Bewältigung des Studieneinstiegs Probleme bereitet, über nahezu alle Aspekte des gewählten Studienganges deutlich seltener ausreichend informiert sind. Dies bedeutet, der Studieneinstieg gelingt demnach insbesondere jenen Studienanfängerinnen und Studienanfängern gut, die sich vor Studienbeginn ausreichend über ihren gewählten Studiengang und die persönliche Passung informieren. Allerdings ist es auch einem beträchtlichen Teil der Studierenden, trotz Informationsdefiziten gelungen, durch eine aktive Studienhaltung und der Nutzung von Betreuungs- und Informationsangeboten, diese Defizite aufzuheben.

Interne Einflussfaktoren in der Studiensituation

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

mangelnden eigenaktiven Studierens, der zu großen Studienpassivität und des Abwartens von Vorgaben, zeigt sich in allen Aspekten des Studienverhaltens.

Studierende ohne aktive Studienhaltung eher abbruchgefährdet

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

Ohne studentische Netzwerke weniger Unterstützung bei Studienproblemen

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

Fehlende Fachidentifikation führt zu mangelnder Anstrengungsbereitschaft

Eigenaktives Studieren, die Nutzung von Betreuungsmöglichkeiten, das Streben nach Kontakt mit Lehrenden und anderen Studierenden haben große Auswirkungen auf die Studienleistungen. In der Bewältigung der fachlichen Anforderungen spiegeln sich letztlich alle Aspekte des Studienverhaltens wider. Deshalb kann es nicht verwundern, dass die Studienleistungen ein wesentlicher Prädiktor für die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienabschlusses sind. Dementsprechend ordnen sich bei der Einschätzung des individuellen Leistungsniveaus auch nur 19% der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher den oberen Leistungsgruppen zu. Unter den Absolventinnen und Absolventen beträgt dieser Anteil 68%. In den unteren Leistungskategorien finden sich 41% der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und nur 8% der Absolventinnen und Absolventen. Anhaltende Leistungsprobleme sind ein sehr starkes Warnsignal für einen möglichen Studienabbruch.

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

Externe Einflussfaktoren in der Studiensituation

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

Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher nutzen Beratungsmöglichkeiten zu wenig

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

Intensive Erwerbstätigkeit kollidiert mit Studienaufgaben

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

Fachliche Nähe der Tätigkeit zum Studienfach förderlich

Eine Erwerbstätigkeit, die mehr als zehn Stunden in der Woche umfasst, erhöht deutlich das Risiko eines Studienabbruchs. Hinzu kommt, dass bei Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern die ausgeübte Tätigkeit deutlich seltener einen Bezug zum Studienfach aufweist. Aufgrund ihrer häufigen Leistungsschwäche gelangen sie weniger an studentische Hilfskräfttätigkeiten, die von der Hochschule vergeben werden. Die fachliche Nähe einer Erwerbstätigkeit erweist sich aber für den Studienerfolg als durchaus förderlich.

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

Tätigkeit nach dem Studienabbruch

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

Berufsausbildung attraktiv für Studienaussteiger

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

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

Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher mit Berufsabschluss sind häufig erwerbstätig

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

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

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

Weg zur derzeitigen Tätigkeit

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

Durch eigene Initiative und über Stellenanzeigen zur neuen Tätigkeit

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

Neben der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014 hat das DZHW erstmals auch eine bundesweite Befragung unter Studienberatungen und Career Services an Hochschulen, Arbeitsagenturen sowie sonstigen Beratungseinrichtungen durchgeführt. Die Ergebnisse bestätigen nicht nur, dass die verschiedenen Beratungseinrichtungen von abbruchgefährdeten Studierenden sowie Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern in unterschiedlichem Maße aufgesucht werden, sondern auch, dass diese dem Thema Studienabbruch unterschiedliche Relevanz beimessen. So sind insbesondere Arbeitsagenturen und sonstige Beratungseinrichtungen der Ansicht, dass die Beratung von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern zukünftig an Bedeutung gewinnen werde. Die hochschulnahen Einrichtungen (Studienberatungen und Career Services) teilen diese Einschätzung hingegen deutlich seltener.

Unterschiedliche Rollen von Beratungsinstanzen

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

Gute Passung von Angebot und Nachfrage der Beratungsmöglichkeiten und -formate

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

Zufriedenheit mit der derzeitigen Tätigkeit

Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher in Baden-Württemberg äußern sich mit Blick auf ihre berufliche Situation in vielen Bereichen mindestens genauso zufrieden wie Absolventinnen und Absolventen. Bezogen auf die Sicherheit des Arbeitsplatzes sowie die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten sind die Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule sogar zufriedener als die Absolventinnen und Absolventen. Die berufliche Zufriedenheit ist dabei abhängig von der Art der aufgenommenen Tätigkeit. Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher, die nach ihrer Exmatrikulation in eine schulische oder betriebliche Berufsausbildung übergegangen sind, äußern sich in den meisten Bereichen deutlich zufriedener mit ihrer derzeitigen Tätigkeit als erwerbstätige Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher.

Hohe Zufriedenheit in der Berufsausbildung

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

Handlungsfelder für die Prävention von Studienabbruch

An den Hochschulen des Landes Baden-Württemberg werden bereits vielfältige Anstrengungen unternommen, um den Studienerfolg zu erhöhen. So fördert das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg mit eigenen umfangreichen Programmen besondere Maßnahmen zur Erhöhung des Studienerfolgs an den baden-württembergischen Hochschulen. Das Programm „Strukturmodelle in der Studieneingangsphase“, das an das Förderprogramm „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“ des Wissenschaftsministeriums anknüpft, ist eine weitere Förderlinie des kürzlich aufgelegten „Fonds Erfolgreich Studieren in Baden-Württemberg“.² Mit insgesamt 100 Millionen Euro werden von 2016 bis 2020 baden-württembergische Hochschulen unterstützt, um mit innovativen Formaten besser auf die Heterogenität der Studierenden reagieren zu können und den individuellen Studienerfolg zu erhöhen. Das DZHW hat dabei von 2011 bis 2014 die Wirksamkeit der verschiedenen Studienmodelle an den betreffenden Hochschulen begleitend untersucht und auf Basis der Befunde erste Handlungsempfehlungen zur Erhöhung des Studienerfolgs formuliert (Vöttiner & Ortenburger, 2015, Mergner et al., 2015). Die vorliegende Studie knüpft daran an und stellt damit einen weiteren Baustein in den Bemühungen des Landes Baden-Württemberg zur Erhöhung des Studienerfolgs dar. Auf Basis der Befunde der vorliegenden Untersuchung werden im folgenden Kapitel Handlungsfelder für die Prävention von Studienabbruch und jeweils konkrete präventive Maßnahmen benannt. Es zeigt sich dabei, dass sich viele Probleme und Fragestellungen, die bereits im Rahmen der begleitenden Wirkungsfor-schung zu den „Studienmodellen individueller Geschwindigkeit“ festgestellt wurden, im Rahmen der Untersuchung zu den Motiven und Ursachen des Studienabbruchs bestätigt werden können.

Für die Verminderung des Studienabbruchs alle Faktoren in den Blick nehmen

Insgesamt kann festgehalten werden, dass es für eine effektive Erhöhung des Studienerfolgs an den baden-württembergischen Hochschulen nicht ausreicht, allein das Studienverhalten und die Bedingungen während des Studiums an den Hochschulen in den Blick zu nehmen. Ein erfolgreicher Studienabschluss ist das Ergebnis eines langen Bildungsprozesses. Die vorliegende Analyse belegt, dass viele Erfolgs- und Misserfolgskriterien in Lebensphasen zu verorten sind, die dem Studium vorausgehen. Ein ernsthaftes Bemühen um Verminderung des Studienabbruchs sollte diese Komplexität berücksichtigen. Die Förderung des Studienerfolgs kann sich deshalb nicht ausschließlich auf Maßnahmen und Aktivitäten innerhalb des studentischen Studienverlaufs beschränken, sondern muss weitere Handlungsfelder in den Fokus nehmen. Aus Sicht der vorliegenden Befunde gehören zu diesen zentralen Handlungsfeldern für die Studienabbruch-Prävention vor allem: die schulische Vorbereitung auf ein Studium, der Übergang von der Schule zur Hochschule, der Einstieg in das Studium sowie der weitere Studienverlauf bzw. die Studiensituation der Studierenden.

Die folgenden Erwägungen zur Steigerung des Studienerfolgs folgen dieser Systematik von Handlungsfeldern. Jedes Handlungsfeld wird getrennt behandelt, auch wenn es zwischen den einzelnen Feldern zahlreiche Überschneidungen gibt. Die einzelnen Überlegungen zu den Handlungsmöglichkeiten, auch die dargestellten Maßnahmen und Aktivitäten basieren auf den Befunden zum Studienabbruch in Baden-Württemberg. Überlegungen, die nicht durch diese Ergebnis-

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

se belegt werden können, wurden nicht in die Darstellung mit aufgenommen. Allerdings war es nicht möglich, alle denkbaren Aktivitäten hier aufzuzählen und einen vollständigen Überblick anzustreben. Vielmehr geht es darum, auf wesentliche präventive Handlungsaspekte hinzuweisen.

Handlungsfeld: Schulische Vorbereitung

Der Studienerfolg steht eng in Zusammenhang mit vorhochschulischen Faktoren. So hängt der erfolgreiche Erwerb eines Hochschulabschlusses ganz wesentlich von unterschiedlichen schulischen Voraussetzungen ab. Ohne Zweifel stellt für die Vermeidung von Studienabbruch die Schule und die in der Schulzeit stattfindende Studienvorbereitung ein wesentliches Handlungsfeld dar. Allerdings beschäftigt sich die vorliegende Studie, deren Fokus auf dem Studium liegt, nicht explizit mit der schulischen Situation. Deshalb können hier nur allgemeine Aussagen zu den ursächlichen Problemen gemacht werden, aber kein Verweis auf konkrete Maßnahmen.

Vor den studienvorbereitenden Schulen steht die Aufgabe, sowohl die fachliche Studienvorbereitung als auch die Entwicklung von Fähigkeiten zum selbstständigen Studieren zu gewährleisten. Darüber hinaus sollten sie einen Beitrag zur Studien- und Berufsorientierung leisten. Diese schulischen Vorleistungen erweisen sich – erwartungsgemäß – als abhängig vom fachlichen Leistungsniveau, so wie es tendenziell in der Gesamtnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung sowie in Fachnoten zum Ausdruck kommt. Insofern ist ein hohes schulisches Leistungsniveau eine wichtige Voraussetzung für einen hohen Studienerfolg.

Passung zwischen schulischen und hochschulischen Anforderungen verbessern

Allerdings zeigt es sich, dass unabhängig von den erreichten Noten die studienberechtigten Absolventinnen und Absolventen der verschiedenen Schularten ein unterschiedliches Leistungsniveau in der fachlichen Studienvorbereitung erreichen. Schulabgängerinnen und Schulabgänger von allgemeinbildenden Gymnasien sind besser auf ein Studium vorbereitet als die Absolventinnen und Absolventen anderer Schularten. Diese Unterschiede sollten ausgeglichen werden. Wobei es nicht darum geht, die Spezifika der Schularten zu beseitigen, sondern die Passung zwischen schulischem Weg und den Anforderungen in den Studiengängen, auf die in der jeweiligen Schulform vorbereitet wird, zu verbessern. Verweisen doch die Differenzen in der fachlichen Vorbereitung bei bestimmten Schularten auf eine mangelnde Korrespondenz zwischen Schulstoff bzw. schulischer Studienbefähigung einerseits und den Studienanforderungen beim Studieneinstieg andererseits. Vonnöten sind nicht nur entsprechende Korrekturen in der schulischen Wissens- und Fähigkeitsvermittlung. Vielmehr bedarf es zuvörderst in den zentralen Schulfächern Absprachen zwischen Schulen und Hochschulen über das Wissen und die Fähigkeiten, die bis Schulende zu vermitteln sind und auf die dann in der Lehre an den Hochschulen zu Studienbeginn aufgebaut wird. Aus Sicht der Untersuchungsergebnisse ist es sehr zu empfehlen, dass in Baden-Württemberg der Weg, der im Rahmen der „cosh-Initiative“ mit der Abstimmung über einen Mindestanforderungskatalog in Mathematik schon besprochen wurde, weiter fortgesetzt wird. Solche zwischen Schulen und Hochschulen abgestimmten Anforderungen, die zunächst natürlich die Abstimmung innerhalb der beiden Institutionen voraussetzt, schaffen für die studieninteressierten Schulabgängerinnen und Schulabgänger, wie auch für die in den Schulen und Hochschulen Lehrenden die notwendige Orientierungssicherheit.

Stärkung der Theorievermittlung in berufsbildenden Schulen

In diesem Zusammenhang ist auch zu beachten, dass zumindest für jene Schülerinnen und Schüler berufsbildender Schulen, die ein Hochschulstudium ernsthaft in Erwägung ziehen, in zent-

ralen schulischen Fächern eine stärkere Vermittlung von wissenschaftlichen und theoretischen Grundlagen erfolgt. Dies gilt insbesondere in mathematisch-naturwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Es ist denkbar, vor allem leistungsstarken Schülerinnen und Schülern sowie diejenigen, die bereits frühzeitig eine hohe Studienneigung erkennen lassen, entsprechend studienrelevantes Wissen über das Angebot bestimmter Leistungskurse und -module zu vermitteln. Dies könnte ein Mittel sein, um den Übergang von der berufspraktischen in die Hochschulbildung zu erleichtern, ohne dass flächendeckend schulische Strukturen angepasst werden müssen. Da die berufsbildenden Schulen vergleichsweise stark durch Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern geprägt sind, würde insbesondere diese Gruppe von solchen Maßnahmen profitieren.

Mehr Vorbereitung auf eigenaktives Studieren

Die schulische Vorbereitung auf das Studium ist aber nicht allein auf fachliche Inhalte zu beschränken. Von nicht geringerer Bedeutung dürfte die Entwicklung eines Lernverhaltens sein, das den Studierenden ein eigenaktives Studieren an den Hochschulen ermöglicht. Es ist zu empfehlen, dass die Schülerinnen und Schüler der Oberstufe studienähnliche Lern- und Lehrformen erleben und darüber hinaus auch konzeptionell über bestimmte Lernabschnitte die Verantwortung übernehmen. Dies setzt natürlich eine intensive Betreuung und entsprechende Reflexionszeiten voraus, in denen gerade auch im Nachhinein ein Austausch über die Erfahrungen stattfindet.

Ausbau von Angeboten zur Berufs- und Studienorientierung

Der nicht unbedeutende Anteil an Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern, die ihr Studium mit dem Wunsch nach praktischer Tätigkeit verlassen, sowie die hohe Zahl an Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern, die unmittelbar nach Exmatrikulation eine Berufsausbildung aufnehmen, verweist darauf, dass sich die Maßnahmen zur Berufs- und Studienberatung an den Schulen nicht auf Studienmöglichkeiten und die beruflichen Tätigkeiten, die über ein Studium zu erlangen sind, beschränken sollten. Die Berufsausbildung sollte als gleichwertige Möglichkeit beruflicher Laufbahn erfahren werden können. Bewusst ist auf die vielfältigen Möglichkeiten beruflicher Karrieren, z. B. auch einem Studium nach Berufsausbildung und erster Berufstätigkeit, zu verweisen.

Auf die Vielfalt beruflicher Karrieren hinweisen

Angebote wie das in Baden-Württemberg bestehende zweitägige BEST-Entscheidungsstraining zur Berufs- und Studienorientierung, das sich an Schülerinnen und Schüler an Gymnasien richtet, und der gemeinsame Einsatz von Ausbildungs- und Studienbotschaftern in der Sekundarstufe II scheinen hier bereits beispielgebend zu sein und sollten weiter ausgebaut werden. Darüber hinaus gilt, dass die beste orientierende Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die Entscheidungen zu den nachschulischen Bildungswegen darin besteht, alle Möglichkeiten der Schule zur Selbsterfahrung mit den unterschiedlichen Lebensbereichen und Berufsfeldern zu nutzen und entsprechende Reflexionen bei den Schülern anzustoßen. Die eigene Erfahrungsbasis stellt die beste Möglichkeit für souveräne Bildungsentscheidungen dar. In diesem Zusammenhang kommt einer Information über die konkreten Leistungsanforderungen in den verschiedenen Studienfächern und vor allem deren unmittelbares Erfahren durch die Schülerinnen und Schüler eine große Bedeutung zu. Ein erstes Erleben und Erproben solcher Anforderungen vermag einen wesentlichen Beitrag für eine wirksame Studien- und Berufsorientierung zu leisten.

Möglichkeiten der Studienvorbereitung zwischen Schule und Hochschule

Darüber hinaus könnten die bestehenden Differenzen in der Studierfolgswahrscheinlichkeit zwischen den verschiedenen schulischen Wegen auch Anlass sein, die jeweiligen Spezifika einzelner Schulformen in der Beratung mehr Beachtung zukommen zu lassen. Studienorientierung, Hochschul- und Studienfachwahl müssen zu den schulischen Voraussetzungen ins Verhältnis gesetzt werden. Dies betrifft dann sowohl die Wahrnehmung eigener Interessen, Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler als auch der konkreten Anforderungen im Studium. Unter Umständen ist es angebracht, schon sehr frühzeitig auf die Möglichkeiten außerschulischer Studienvorbereitung hinzuweisen.

Ohne dass ein konkretes Vorgehen vorgeschlagen werden könnte, verweist die beim Studienabbruch sichtbar werdende soziale Selektivität, dass auch in dieser Hinsicht eine besondere Handlungsnotwendigkeit vorliegt. Viele der genannten Problemkonstellationen kumulieren sich bei Studienberechtigten aus nicht-akademischen Elternhäusern. Deshalb dürfte zumindest auch in den verschiedenen studienvorbereitenden Schularten eine besondere Sensibilität für Schülerinnen und Schüler mit geringerer akademischer Affinität angebracht sein.

Handlungsfeld: Studienübergang

Die Übergangszeit zwischen Schule und Studium stellt ein wichtiges Handlungsfeld für präventive Maßnahmen zur Verbesserung der Studienvorbereitung dar. Zwar ist zu berücksichtigen, dass sie von unterschiedlicher Länge sein kann, dennoch bietet sie auch in ihrer kürzesten Form von drei oder vier Monaten eine Vielzahl von Möglichkeiten, die Passung zwischen bis dahin erfolgter Studienvorbereitung und den Anforderungen des Studieneinstiegs zu verbessern. Die vorliegenden Befunde erwecken noch nicht den Eindruck, dass das Potenzial dieser Phase für die Studienvorbereitung schon hinreichend genutzt wird.

Sehr häufig fallen in der Zeit des Studienübergangs die Entscheidungen zur Hochschul- und Studienfachwahl. Hierfür bedarf es realistischer Einschätzungen auf Grundlage fundierter Informationen, aber auch eigener Erfahrungen, die es Studienberechtigten ermöglichen, auf Basis der eigenen Talente und Fähigkeiten eine souveräne Studienfachwahl zu treffen. Falsche Vorstellungen von den fachlichen Inhalten und den Anforderungen des gewählten Studienganges wie auch von den eigenen Interessen und Leistungsmöglichkeiten können zu starken Motivationsproblemen und Leistungsschwierigkeiten führen, die den Studienfortgang gefährden.

Möglichkeiten schaffen für erfahrungsbasierte Studienentscheidungen

Von den Hochschulen und weiteren Bildungseinrichtungen werden bereits umfassende Informations- und Orientierungsangebote zu möglichen Bildungswegen und Studiengängen bereitgestellt. Ein ausreichender Informationsstand über die konkreten Studienanforderungen im gewählten Studienfach und die eigenen Voraussetzungen zur Bewältigung dieser Anforderungen ist jedoch weniger durch Wahrnehmung von Studiengangsbeschreibungen zu erlangen, sondern vor allem durch eigene Erfahrungen mit diesen Anforderungen. Für eine fundierte Bildungsentscheidung dürfte es daher vor allem entscheidend sein, Angebote für Studienberechtigte zu entwickeln, die ihnen in der Studienvorphase vor allem praktische (Studien-)Erfahrungen zu möglichen Qualifikationswegen vermitteln. Dies könnte z. B. durch entsprechende Sommerschul-Angebote ermöglicht werden, in denen nicht nur die Inhalte bestimmter Gruppen von Fächern vorgestellt werden, sondern auch eine erste Auseinandersetzung mit Anforderungen ermöglicht wird. Ein Beispiel könnte in diesem Zusammenhang die vom VDE Südbaden an drei Hochschulstandorten (Hochschule Offenburg, Hochschule Konstanz, Duale Hochschule Lörrach) angebotene Summer

University sein. Im Rahmen einer zweitägigen Veranstaltung erhalten Schülerinnen und Schüler dabei umfassende Informationen über das Studieren und Arbeiten in den technischen Fachrichtungen. Sicherlich könnte sich hier ein Ausbau der Sommer-Universität in Richtung einer stärkeren Einbeziehung realer Studienanforderungen als förderlich erweisen, also der Wandel von Informations- und Probeveranstaltungen hin zu wirklichen Arbeitsveranstaltungen.

Bessere fachliche Vorbereitung durch Kurse vor und während des Studiums

Die Möglichkeiten, die ein schulbegleitendes oder eben im Studienübergang stattfindendes Probestudium bieten, sind nicht weniger förderlich für den Studienerfolg. Diese Maßnahmen der Studienvorbereitung sind aufwendig und kostenintensiv. Gezielt für bestimmte Fächer mit hohen Studienabbruchquoten eingesetzt, versprechen sie aber auch großen Gewinn: Nicht nur die Sicherheit bei der Studienentscheidung und der Studienmotivation wird sich erhöhen, sondern auch die fachliche Vorbereitung auf die Studienanforderungen beim Studieneinstieg ließe sich so verbessern.

Für eine solche fachliche Vorbereitung im Studienübergang gibt es schon ein reiches Angebot. Vor allem handelt es sich dabei um Vor- und Brückenkurse, mit denen bestehende Defizite vor Studienbeginn ausgeglichen werden sollen. Der Ertrag dieser Kurse ist derzeit noch unter den Erwartungen geblieben. Neben inhaltlichen Fragen, sprich: der Entsprechung von Kursstoff und Anforderungen des Studieneinstiegs, zeigt sich immer wieder, dass es zu wenig gelingt, diejenigen Studienbewerberinnen und Studienbewerber zur Teilnahme zu bewegen, bei denen auch der höchste Bedarf besteht. Solche Missverhältnisse werden sich auf Dauer nur durch einen höheren Grad an Verbindlichkeit lösen lassen. Die Selbsterfahrung in verbindlichen Tests könnte einen wesentlichen Beitrag zur Motivation leisten. Unter Umständen ist es aber angebracht, stärker die Möglichkeiten studienbegleitender Kurse zur Defizitbeseitigung zu nutzen, auch wenn dies weitere Fragen an die Gestaltung des Curriculums aufwirft. Es gibt eine Reihe von Befunden, die belegen, dass nach den Selbsterfahrungen des Studieneinstiegs die Motivation zur Teilnahme an zusätzlichen Kursen steigt.

Self-Assessments sind wichtig, wenn sie zur realistischen Selbsteinschätzung beitragen

Self-Assessments können nicht nur zur eigenen Leistungseinschätzung und damit zur fachlichen Studienvorbereitung beitragen. Indem sie den Studienbewerberinnen und Studienbewerbern helfen, realistische Einschätzungen von Studieninhalten und -anforderungen zu erhalten, und ihnen ein praktisches In-Beziehung-Setzen zum Studienfach ermöglichen bzw. abfordern, kommt ihnen auch eine orientierende Funktion zu. Allerdings kommt es hier darauf an, bestimmte Qualitätsstandards einzuhalten. Onlineinstrumente, wie zum Beispiel der in Baden-Württemberg entwickelte verpflichtende Orientierungstest zur Studienfachwahl, sind nur dann als sinnvoll zu erachten, wenn sie über reine Selbstzuschreibungen hinausgehen und den Studienberechtigten ein eng an den konkreten Studiengang orientiertes praktisches Anforderungserleben ermöglichen. Das bedeutet: Onlinegestützte Orientierungsangebote sind – im Sinne einer Abbruchvermeidung – vor allem dann erfolgreich, wenn es sich bei ihnen um wirkliche Assessments handelt.

Die Übergangszeit zwischen Schule und Studium bietet aber nicht nur Möglichkeiten zur Studieninformation und fachlicher Vorbereitung, sondern auch zur Einübung und zum Ausbau von Kompetenzen für eigenaktives Studierverhalten. So könnten zu den Angeboten für Studieninteressenten auch Kurse zum Zeitmanagement sowie zum wissenschaftlichen Lernen und Studieren gehören. Dabei sind u. U. für die Studienbewerberinnen und Studienbewerber „Kompaktangebote“ besonders interessant, bei denen fachliche Vorbereitung, Studieninformationen und Kurse zum Studien- und Lernverhalten miteinander verbunden werden.

Handlungsfeld: Studieneinstieg

Zwischen der Bewältigung des Studieneinstiegs und dem Studienerfolg besteht ein enger Zusammenhang. Die Befunde der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass die Exmatrikulierten nach wie vor von erheblichen Problemen bei der Bewältigung des Studieneinstiegs berichten, von denen in besonders hohem Maße Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher betroffen sind. Dies ist nicht verwunderlich, da die Studienanfängerinnen und Studienanfänger zu Beginn des Studiums drei verschiedenen Anforderungen gegenüberstehen, die sie gleichzeitig meistern müssen: Sie müssen erstens insbesondere in bestimmten Studienfächern schon zu Studienbeginn einen sehr anspruchsvollen Stoff bewältigen. Gleichzeitig besteht bei nicht wenigen Studierenden die Notwendigkeit, bestehende Defizite aufzuarbeiten. Hinzu kommt zweitens, dass sie überhaupt erst einmal Studienorientierung gewinnen und sich an der Hochschule zurechtfinden müssen. Eine besondere Herausforderung stellt dabei neben der sozialen und akademischen Integration drittens die Umstellung von Lernweise und Lernrhythmus auf ein eigenständiges Studien- und Lernverhalten dar. Bei der Bewältigung all dieser Herausforderungen ist die Unterstützung der Studienanfängerinnen und Studienanfänger von der ersten Woche an sehr wichtig.

Verbindlichkeit von Einführungs- und Informationsveranstaltungen

Die Hochschulen in Baden-Württemberg bieten zu Studienbeginn vielfältige Einführungs- und Informationsveranstaltungen an. Vielfalt wie Umfang dieser Veranstaltungen sollte erhalten bleiben, auch wenn kein unmittelbarer Einfluss auf den Studienerfolg nachweisbar ist, so ermöglichen diese doch den Studienanfängerinnen und Studienanfängern schnellen, unkomplizierten und kompakten Zugang zu wichtigen Informationen. Um ihre Wahrnehmung und Wirkung weiter zu erhöhen, scheint ein höherer Grad an Verbindlichkeit durchaus angebracht.

Ein zentrales Problem der Studieneingangsphase sind ungenügende Studienvorbereitung und fachliche Defizite, vor allem in wirtschaftswissenschaftlichen, mathematisch-naturwissenschaftlichen sowie ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. In dieser Situation bedarf es umfangreicher Unterstützungsmaßnahmen, wobei am Anfang für jeden Studienanfängerjahrgang eine klare Analyse des Vorbereitungsstandes stehen sollte.

Kenntnisstand bei Studienbeginn erfassen und Unterstützungsangebote unterbreiten

Das bedeutet: Um den Studieneinstieg zu erleichtern, ist zu empfehlen, dass Hochschulen zu Studienbeginn Daten über den Kenntnisstand der fachlichen Studienvorbereitung erfassen und daraus entsprechende individuell abgestimmte Unterstützungsbedarfe ableiten. Dies hat zweierlei Wirkung: Zum einen erfahren die Studienanfängerinnen und Studienanfänger ihren realen Kenntnisstand im Verhältnis zu den Studienanforderungen im ersten Semester. Auf die Art und Weise wird es leichter möglich sein, die Studierenden zu bestimmten Aktivitäten zu motivieren. Zum anderen erhalten natürlich auch die Hochschulen Informationen über das vorhandene Niveau fachlicher Studienvoraussetzungen und sind in der Lage, gezielt darauf zu reagieren. Zur Ermittlung des Kenntnisstands von Studienanfängerinnen und Studienanfängern sollten dabei nicht nur die Schulnoten und die Art der Schule, an der die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde, in den Blick genommen werden, sondern auch weitere Instrumente zur Eignungsdiagnostik zum Einsatz kommen.

Eignungsdiagnostik nutzen

In Baden-Württemberg existieren für einen Teil der zugangsbeschränkten Studiengänge bereits fachbezogene Studierfähigkeitstests als obligatorische Zulassungsvoraussetzung. Diese können

den Studieninteressierten helfen, eine differenzierte Einschätzung ihrer fachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse zu erhalten. Allerdings wird in zulassungsfreien Studiengängen die Teilnahme an fachbezogenen Studierfähigkeitstest bislang nicht gefordert. Dies betrifft auch einen Teil der MINT-Studiengänge, für die eine frühzeitige Eignungsdiagnostik in Hinblick auf die vergleichsweise hohen Leistungsanforderungen von besonderer Bedeutung ist. Darüber hinaus könnten auch Self-Assessments zum Einsatz kommen, um an der Schule erworbene Vorkenntnisse und Fähigkeiten zu erkunden.

Intensive Betreuung bei Studienbeginn von hoher Bedeutung

In vielen Fächern der genannten Disziplinen sind frühzeitige Reaktionen sehr zu empfehlen. Offensichtlich ist das einfache Angebot von studienbegleitenden Kursen, zusätzlichen Tutorien etc. nicht hinreichend, die Studienanfängerinnen und Studienanfänger bedürfen für ihre Entscheidung über die individuell angemessene Kurswahl stärker einer unmittelbaren Empfehlung. Auf Basis der Informationen zur Studienvorbereitung wären persönliche beratende Gespräche der Lehrenden mit den Studienanfängern denkbar, die in Vereinbarungen zur Gestaltung des weiteren Studienverlaufs, vor allem auch zum Aufholen von fachlichen Defiziten münden könnten. Solche Beratungsgespräche sind auch gut in ein curriculäres Lehrverständnis einzubinden, das die Entwicklung von einer stärkeren vorgabenorientierten Lehre zu Studienbeginn hin zu einem vollständig eigenaktiven Studieren beinhaltet.

Studentische Lerngruppen bieten viele Möglichkeiten

Eine Basis für solche Gespräche könnten auch frühzeitig gebildete Arbeits- bzw. Lerngruppen von Studienanfängerinnen und Studienanfängern bilden, denen jeweils eine Mentorin bzw. ein Mentor zugeteilt ist, die bzw. der dann mit der Gruppe entsprechende Gespräche zur Studiengestaltung führt. Solche Lerngruppen bieten viele Vorteile. Sie erleichtern nicht nur die soziale Integration der Studierenden und den Austausch über Studieninhalte, sie sind eben auch Plattformen für Betreuungsaktivitäten. Wichtig scheint dabei zu sein, dass die Anforderungsgestaltung in der Lehre in angemessener Weise auf diese Lerngruppen Bezug nimmt. Günstig ist es, wenn an der Hochschule auch räumliche Möglichkeiten für die Arbeit von Lerngruppen bestehen.

Selbstverständlich bedarf es für die Unterstützung der Studienanfängerinnen und Studienanfänger bei der Bewältigung der geforderten Studienleistungen ein breites Angebot an bekannten und vertrauten Maßnahmen, die von der Studienfachberatung und der Beratung der Fachschaft über Tutorien bis hin zu zusätzlichen Lehrveranstaltungen und Kursen reicht.

Zeitliche Streckung der ersten Semester hilft einem Teil der Studierenden beim Studieneinstieg

Allerdings ist davon auszugehen, dass für nicht wenige Studienanfängerinnen und Studienanfänger diese Angebote nicht ausreichend sind, sondern dass es Eingriffe in die Curricula braucht, um den Lehrstoff zu bewältigen. Eine Flexibilisierung von Studienabläufen, vor allem natürlich der zeitlichen Streckung bestimmter Studienphasen, ist aus Sicht der Untersuchungsbefunde mit Sicherheit ein möglicher Weg, den Studienerfolg zu verbessern. Einige Hochschulen in Baden-Württemberg haben dazu schon im Rahmen des Förderprogramms „Studienmodelle individueller Geschwindigkeiten“ Erfahrungen gemacht. Bei solch tiefgreifenden Eingriffen in den Studienablauf scheint es allerdings wichtig zu sein, nicht nur die entsprechenden gestreckten Studienphasen neu zu gestalten, sondern auch die Einmündung in das „reguläre“ Studienprogramm zu bedenken. Der Erfolg einer solchen Maßnahme scheint dann am größten zu sein, wenn der Übergang

in das herkömmliche Curriculum nicht als Bruch, sondern gleitend, mit längerer Vorbereitung auf die neuen Anforderungen gestaltet wird.

Lehrende können wichtige Impulse für die Entwicklung der Fachidentifikation setzen

Neben den Fragen von fachlicher Vorbereitung und angemessener Anforderungsgestaltung bedarf zu Studienbeginn auch die Entwicklung der Studienmotivation gesteigerter Aufmerksamkeit. Viele Studienanfängerinnen und Studienanfänger schreiben sich mit falschen oder fehlenden Vorstellungen von ihrem Studienfach ein. Enttäuschte Studierenerwartungen sind häufig die Folge. Diese müssen nicht notwendigerweise in Studienabbruch münden, es kommt darauf an, die Studienanfängerinnen und Studienanfänger für die fachlichen Inhalte zu gewinnen. Dies beginnt mit einer überzeugenden Legitimation der Studienfächer – vor allem der Grundlagenfächer – zum einen in Bezug auf die Systematik des Studienfaches und zum anderen, nicht minder wichtig, in Bezug auf die möglichen beruflichen Tätigkeitsfelder. Dabei kommt für die Entwicklung der Fachidentifikation den Lehrenden eine große Bedeutung zu. Sie sind die Akteure der Fachkultur, die zumindest zu Studienbeginn den Studierenden diese Fachidentität und Fachkultur erlebbar machen. Die Forderung, dass die besten Lehrenden im Grundstudium tätig werden, ist mehr als berechtigt. Gerade im ersten Semester scheint es wichtig zu sein, dass die Studierenden mit den Lehrenden ins Gespräch kommen, dass sie neben den fachlichen Inhalten auch die individuellen Fachbezüge der Lehrenden für sich identitätsbildend erleben können.

Durch Projektarbeit das Studium näher an die Praxis rücken

Für die Entwicklung einer starken Studienmotivation erweisen sich frühzeitige Praxis- und Forschungsbezüge als sehr hilfreich. Es geht dabei nicht darum, das Abstraktionsniveau von Grundlagenfächern abzusenken. Vielmehr sollten entsprechende studentische Praxis- und Forschungsprojekte bzw. die Beteiligung der Studierenden an entsprechenden Projekten im Curriculum Platz finden.

Den Fragen der Studienvorbereitung wie auch der richtigen Studienentscheidung kommt derzeit in nicht wenigen Fächern ein solches Gewicht zu, dass die Einrichtung eines Orientierungssemesters vor dem eigentlichen Fachstudium gerechtfertigt erscheint. Bei angemessener Gestaltung, der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen fachlichen Inhalten und Anforderungen sowie dem Hinführen zu eigenaktivem Studieren, ist deutlich höherer Studienerfolg der einbezogenen Studierenden zu erwarten.

Handlungsfeld: Studiensituation

Nach dem Studieneinstieg ist die darauf folgende Studiensituation für den Studienerfolg nicht minder von Bedeutung. Häufig kommt es im Studienverlauf zu einer Kumulation verschiedener Problemlagen. Um zu vermeiden, dass derartige Schwierigkeiten zu einem Abbruch des Studiums führen, bedarf es entsprechender Förderaktivitäten, die in erster Linie die Bewältigung der geforderten Studienleistungen und die Stärkung der Fachidentifikation in den Blick nehmen. Eine Vielzahl von Maßnahmen wurde schon beim Handlungsfeld Studieneinstieg dargelegt, deshalb beschränken sich die folgenden Ausführungen mehr auf eine Aufzählung von Maßnahmen, die aus Sicht der Untersuchungsergebnisse besonders geeignet erscheinen, den Studienerfolg zu verbessern:

- ▶ Einführung eines Kontrollsystems für den Studienverlauf: zu bestimmten Zeiten sollten Daten zum Studienverlauf, vor allem zum Leistungsstand, analysiert werden, um rechtzeitig präventiv oder intervenierend tätig werden zu können;

- ▶ Aufrechterhalten eines umfassenden Angebots an Unterstützungsmaßnahmen zur Bewältigung von Studienanforderungen, die von Beratung über Tutorien bis hin zu zusätzlichen Lehrveranstaltungen reichen und an denen unterschiedliche Akteure (Studierende, Beraterinnen und Berater, Lehrende) beteiligt sind;
- ▶ Einführung verbindlicher Absprachen in Folge von Beratungsgesprächen mit Lehrenden;
- ▶ Zentrale Bedeutung kommt der Entwicklung einer „Feedback-Kultur“ zu; Studierende sollten zu jeder ihrer Studienleistungen eine nachvollziehbare Beurteilung erfahren;
- ▶ Beibehalten von studentischen Lern- und Arbeitsgruppen, die sowohl der studentischen Integration als auch als Betreuungsstrukturen für Mentoren dienen können;
- ▶ Entwicklung eines Curriculums, dessen Anforderungsgestaltung sich von stärkerer Vorgabenorientierung hin zu umfassender Eigenaktivität ändert;
- ▶ Frühzeitige Einbeziehung der Studierenden in Forschungs- und Praxisprojekte;
- ▶ Studienfinanzierung als Thema von Einführungsveranstaltungen und Beratungsgesprächen; Einrichten von temporären Notfallstipendien für Studierende mit gefährdeter Studienfinanzierung.

Herausgeber:

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

Postfach 2920 | 30029 Hannover

Tel.: +49 511 450670-0 | Fax: +49 511 450670-960

Geschäftsführer(in):

Prof. Dr. Monika Jungbauer-Gans

Dr. Bernhard Hartung

Vorsitzender des Aufsichtsrats:

Ministerialdirigent Peter Greisler

Registergericht:

Amtsgericht Hannover | B 210251

Umsatzsteuer-Identifikationsnummer:

DE291239300

Redaktionell verantwortlich:

Daniel Matthes

Hinweis gemäß § 33 Datenschutzgesetz (BDSG):

Die für den Versand erforderlichen Daten (Name, Anschrift) werden elektronisch gespeichert.

